تطوير منهاج الجغرافية في ضوء معايير التربية البيئية وقياس فاعليته في تنمية الاتجاهات وتحصيل المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

Developing the Geography Curriculum in Light of Environmental Education Standards and Measuring its Effectiveness on Developing Attitudes and Environmental Concepts Achievement in Tenth Grade Students in Jordan

إعداد

"محمود جمعه" سالم صلاح بني فارس

إشراف

الأستاذ الدكتور إبراهيم عبد القادر القاعود- مشرفاً

حقل التخصص- مناهج الدراسات الاجتماعية

وأساليب تدريسها

2007/12/5م

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

تطوير منهاج الجغرافية في ضوء معايير التربية البيئية وقياس فاعليته في تنمية الاتجاهات وتحصيل المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

إعداد

"محمود جمعه" سالم صلاح بني فارس

ماجستير مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها،

جامعة اليرموك، 2003م

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها

في جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وافق عليها

أ.د إبراهيم عبد القادر القاعود ..... مشرفاً ورئيساً

أستاذ في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

أ.د محمد سعيد الصباريني ..... عضواً

أستاذ في التربية العلمية والبيئة وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

د.علي كايد الخريشة ..... عضواً

أستاذ مشارك في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، جامعة آل البيت

د. عماد السعدي ..... عضواً

أستاذ مشارك في التربية الابتدائية والبيئية، جامعة اليرموك

د. سميح كراسنة ..... عضواً

أستاذ مشارك في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الأطروحة

2008/1/6م

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الإهـــــداء

إلى القلوب الدافئة والعيون الراعية التي أفاضت علي بحور الحنان والرعاية إلـــى والـــدي الكريمين أدامهما الله تعالى وأسبغ عليهما الصحة والعافية.

إلى الزوجة الغالية رفيقة الدرب حبا وحنانا لسهرها المتواصل وتحملها عبئ المســؤولية، فكانت نعم الزوجة والرفيقة، وأسأل ربي أن يحفظها ويحميها سنداً وعوناً.

إلى أبنائي زهرات حياتي... وضياء عيوني ..أنس ودينا والاء وتسنيم ومحمد، ومن فـــي عالم الأرحام.

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء رمز المحبة والصفاء حفظهم الله.

إلى العم أبو محمود والعمة الغاليين رمز الوفاء والمحبة.

إلى جميع أصدقائي الأعزاء الذين كانوا مثال الصدق والوفاء.

أهدي هذا الجهد المتواضع.

"محمود جمعه" سالم صلاح بني فارس

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

إنه ليسعدني بعد أن أكرمني الله بانجاز هذا الجهد المتواضع أن أتقدم ببالغ الشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور إبراهيم القاعود الذي أدركت فيه تواضع العالم ووفاء الصديق، الذي أشرف على أطروحتي، فقد كانت لتوجيهاته القيمة أكبر الأثر في إبرازها إلى حيز الوجود، رغم مشاغله الكثيرة إلا إنه كان مثالا لتواضع العلماء وعطاء الشباب، ولم يبخل علي من علمه ووقته، فله كل الشكر والتقدير والعرفان. كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور توفيق مرعي الذي كان مثالا للمربي الإنسان، الذي أخلص النصح، وأحسن التوجيه، فله مني كل المحبة والتقدير. كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور إبراهيم يعقوب، فله كل احترامي وتقديري لجلالة علمه ودماثة خلقه، وطيب معاملته ولنصائحه وتوجيهاته.

كما أتقدم بعظيم الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الأساتذة الأفاضل الكرام الأستاذ الدكتور محمد صباريني، والدكتور علي الخريشة، والدكتور عماد السعدي، والدكتور سميح كراسنة. الذين تفضلوا لمناقشة هذه الأطروحة، وتحملوا عناء قراءتها، لتقويمها وإبداء الملحوظات القيمة التي ستسهم في إثرائها بصدق توجيهاتهم وملحوظاتهم.

وأتقدم بالشكر من مديري ومعلمي المدارس وطلبة الصف العاشر الذين ساعدوني في تطبيق الدراسة، وجميع الذين قاموا بتحكيم أدوات الدراسة لمقاسمتهم الباحث في تحمل العناء. والشكر والعرفان لكل الأصدقاء في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في إربد، وبالأخص الدكتور عبد الله جرادات، فلكل هؤلاء جميعاً الشكر والتقدير والاحترام.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library Yarmouk University

فهرس المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة
الإهداء.....	ج
شكر وتقدير.....	د
المحتوى.....	هـ
قائمة الجداول.....	ح
قائمة الملاحق.....	ي
الملخص.....	ك
الفصل الأول – خلفية الدراسة وأهميتها.....	1– 10
المقدمة.....	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها.....	6
فرضيات الدراسة.....	7
أهمية الدراسة.....	8
التعريفات لإجرائية.....	9
محددات الدراسة.....	10
الفصل الثاني – مراجعة الأدب السابق.....	11–94
الأدب النظري.....	11– 70
المقدمة.....	12
1. المنهاج.....	13
تحليل المنهاج.....	15
خطوات تحليل المنهاج.....	17
تطوير المنهاج.....	18
مبادئ تطوير المنهاج.....	21
أساليب التطوير الحديثة.....	22
معوقات تطوير المناهج.....	24
2. البيئة.....	26
المؤتمرات البيئية.....	28
الاهتمام بالبيئة	30

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

العلاقة بين البيئة والتربية.....	33
3 التربية البيئية.....	35
تطور التربية البيئية.....	39
فلسفة التربية البيئية.....	41
أهداف التربية البيئية.....	42
مداخل التربية البيئية.....	47
أنماط المسؤولية البيئية.....	48
4. طبيعة علم الجغرافية وأهميته	49
أهداف تعليم الجغرافية	54
التربية البيئية وعلاقتها بمنهاج الجغرافية.....	55
5.الاتجاهات	58
خصائص الاتجاهات.....	61
مكونات الاتجاهات.....	62
وظائف الاتجاهات.....	63
أنواع الاتجاهات.....	64
قياس الاتجاهات.....	65
6. تحصيل المفاهيم البيئية.....	66
مجال الإفادة من الإطار النظري.....	69
خلاصة القسم المتعلق بالأدب النظري.....	70
الدراسات السابقة.....	72- 95
الدراسات التي تناولت تطوير المناهج أو إعداد برامج في ضوء التربية البيئية.....	73
الدراسات التي تناولت اتجاهات الطلبة نحو البيئة.....	77
الدراسات التي تناولت قياس تحصيل المفاهيم البيئية.....	83
تعليق عام على الدراسات السابقة.....	87
مجالات الإفادة من الدراسات السابقة.....	91
موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.....	93
الفصل الثالث – الطريقة والإجراءات	96- 126
مجتمع الدراسة	96

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

©Arabic Digital Library-Yarmouk University

عينة الدراسة	97
تكافؤ المجموعات.....	98
أدوات الدراسة	103
قائمة معايير التربية البيئية.....	103
المنهاج المطور	107
الوحدة التعليمية المطورة.....	108
مقياس الاتجاهات البيئية.....	110
اختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية.....	114
إجراءات الدراسة	120
تصميم الدراسة.....	123
متغيّرات الدراسة	125
المعالجة الإحصائية.....	126
الفصل الرابع – النتائج	145-127
الفصل الخامس: المناقشة والتوصيات	165-146
سادساً: المراجع العربية	167
المراجع الأجنبية	187
سابعاً: الملاحق	191
ثامناً: الملخّص باللغة الإنجليزية	325

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

فهرس الملاحق

الملحق	اسم الملحق	الصفحة
أ.	قائمة معايير التربية البيئية الواجب مراعاتها لتطوير منهاج الصف العاشر لمادة الجغرافية في صورتها الأولية قبل التحكيم..	191
ب.	قائمة معايير التربية البيئية الواجب مراعاتها لتطوير منهاج الصف العاشر لمادة الجغرافية في صورتها النهائية بعد التحكيم..	201
ج.	المنهاج المطور في صورته النهائية بعد التحكيم.....	206
د.	الوحدة التعليمية المطورة في صورتها النهائية بعد التحكيم.....	233
هـ.	مقياس الاتجاهات نحو البيئة بعد التحكيم.....	290
و.	نموذج المقياس المعد للاتجاهات نحو البيئة.....	297
ز.	الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية في صورته النهائية بعد التحكيم.....	299
ح.	مفتاح الإجابة للاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية.....	311
ط.	إجابات الأنشطة الواردة في المحتوى التعليمي من الوحدة المطورة.....	312
ي.	قائمة المحكمين الخاصة بأدوات الدراسة.....	320
ك.	صورة عن كتاب الوزارة لتسهيل مهمة الباحث.....	323

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملخّـــص

بني فارس، "محمود جمعه" سالم صلاح. تطوير منهاج الجغرافية في ضوء معايير التربية البيئية وقياس فاعليته في تنمية الاتجاهات وتحصيل المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2008.(المشرف:أ.د إبراهيم عبد القادر القاعود).

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير منهاج الجغرافية لطلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء معايير التربية البيئية. وحاولت الدراسة التعرف إلى أثر المنهاج المطور في تنمية الاتجاهات وتحصيل المفاهيم البيئية، من خلال تطوير وحدة منه. وقد أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

س1: ما معايير التربية البيئية التي ينبغي مراعاتها في منهاج الجغرافية للصف العاشر؟

س2: ما مدى توافر معايير التربية البيئية في منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي؟

س3: ما مكونات المنهاج المُطور للجغرافية للصف العاشر الأساسي في ضوء معايير التربية البيئية؟

س4: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0. 05) في تنمية اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو البيئة تعزى للمجموعة والجنس؟

س5: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية(& = 5 0.0) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم البيئية تعزى للمجموعة والجنس؟

تكونت عينة الدراسة من 281 طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم بلواء الكورة 2007/ 2008 حيث اختيرت أربع مدارس بطريقة عشوائية عنقودية، واختيرت أربع شعب عشوائيا لتكوّن المجموعة التجريبية 143 من طلبة مدارس الاشرفية الثانوية للذكور. والإناث، ومدرسة بيت ايدس الثانوية للبنين، ومدرسة كفرعوان الثانوية للبنات.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

واختيرت أربع شعب أخرى بالطريقة نفسها لتكون المجموعة الضابطة 138 طالباً وطالبة في المدارس نفسها.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة معايير التربية البيئية الواجب تضمينها في منهاج الجغرافية، والتأكد من صدقها، والتعرف إلى مدى توافر المعايير في منهاج الجغرافية المقرر للصف العاشر الأساسي من خلال تحليل محتواه. كما تم إعداد منهاج مقترح للجغرافية قائم على معايير التربية البيئية لطلبة الصف العاشر. وتم تطوير وحدة من المنهاج المقترح. والتأكد من صدقها.

أما الوحدة المطورة من المنهاج، فقد تم تدريسها لطلبة المجموعة التجريبية، في حين دَرّست المجموعة الضابطة الوحدة نفسها كما هي في المنهاج الاعتيادي. وتم تطبيق مقياس اتجاهات نحو البيئة، واختبار تحصيل المفاهيم البيئية على طلبة المجموعتين قبل التجربة وبعدها.

أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى توافر معايير التربية البيئية في مجال الأهداف، في حين كان في مجال المحتوى والتقويم متوسطا، بينما كان مرتفعا في مجال الأساليب والوسائل والأنشطة. ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى للوحدة المطورة من المنهاج المطور، في تنمية الاتجاهات نحو البيئة، وتحصيل المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف العاشر في مدارس لواء الكورة. ودلت النتائج أيضا إلى انه لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تحصيل المفاهيم البيئية. ووجود فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس الاتجاهات نحو البيئة لصالح الذكور.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصى الباحث بإعادة النظر في منهاج الجغرافية لطلبة الصف العاشر؛ بتضمينه معايير التربية البيئية ، خاصة المجالات والمعايير ذات نسب التوافر المتدنية والمتوسطة، وإجراء دراسات مماثلة حول تطوير مناهج أخرى في ضوء التربية البيئية في جميع المراحل التعليمية.

الكلمات المفتاحية: تطوير منهاج، التربية البيئية، الاتجاهات البيئية، تحصيل المفاهيم البيئية، معايير جغرافية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يخضع الكون الذي نعيش فيه لدورة حيوية تتصف بالدقة والتوازن، وفق نظام وسنن كونية أودعها الله عز وجل به، إلا أن ما يحدثه الإنسان في الكون من تلوث واستخدام غير رشيد لموارده الطبيعية يؤثر في النظام البيئي، ويحدث خللاً في التوازن بين موارد البيئة الطبيعية، وقدرتها على تلبية متطلبات الحياة اليومية للإنسان، لذلك أصبح من الضروري إعداد الإنسان وتربيته تربية بيئية بحيث يمكن تعديل سلوكه بما يتوافق مع تكوين مفاهيمه الخاصة، وتعزيز مهاراته وعاداته البيئية، التي يمكن استخدامها طوال حياته في فهم القضايا البيئية والتأثير فيها.

ويتميز العصر الحالي بزيادة الاهتمام بموضوع البيئة، بحكم العلاقة الوثيقة بينها وبين الإنسان، وصونها من كل ما يحدث بها من مخاطر يسببها الإنسان بصورة مباشرة أو غير مباشرة، فتدمير البيئة يعني تدميراً لحياة الإنسان حاضراً ومستقبلاً، والمحافظة عليها وعلى مقوماتها يعني الرخاء والتقدم لحياة الإنسان وازدهار البشرية (وهبي والعجي، 2003). فالعالم يشهد تطورات كثيرة في جميع مجالات الحياة المختلفة، خاصة في المجال الاقتصادي، فقد أدى الانفجار المعرفي والسكاني الذي يشهده العالم، والتغير في أسلوب التعامل مع البيئة إلى وضع الإنسان في مواجهة حقيقية معها.

وبمرور الزمن تطور الفكر البشري بتطور المجتمعات التي أثرت في تغير مفاهيم الإنسان وأنماط حياته. والتربية، بحكم موقعها في بناء الإنسان الذي هو هدفها، أصبحت تسعى إلى إكساب الطلبة المفاهيم والقيم لتكوين اتجاهات إيجابية تعمق الانتماء نحو البيئة بما يحقق التنمية المستدامة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

للإنسان (الشلبي، 1981). فالثورة التكنولوجية أحدثت انجازات مهمة لتقدم الحياة البشرية، إلا أن سوء استخدام الإنسان لهذه التكنولوجيا وعدم وعيه وتقديره لأهمية البيئة أدى إلى ظهور مشكلات بيئية عديدة، وأمام هذه المشكلات ينبغي أن يكون للتربية دور في تنمية المعارف والاتجاهات نحو البيئة (محمد، 1993). فالمخاطر التي تتعرض لها البيئة من قبل الإنسان نابعة من جهله وعدم درايته بالعلاقات القائمة بين مختلف عناصر البيئة ووجود النظام البيئي المتوازن في ظل فهم وترابط وتداخل هذه العناصر (المري، 1996). وقد انعكس هذا النقص في الوعي على سلوكيات الإنسان وأسلوب تعامله مع بيئته، فقد تعامل مع البيئة على أنها قادرة على تحمل كل ما يُلقى فيها من ملوثات، كما اعتبر أن الموارد البيئية الطبيعية غير ناضبة، وانه يستطيع أن يتصرف بها ويستهلكها دون ضوابط أو ترشيد(هويدي والمدني وبوقحوص، 2004). لذا فإن المشكلات البيئية المتزايدة جعلت دول العالم تتعاون لمعالجة هذه المشكلات، ومن مظاهر ذلك الاهتمام الندوات والمؤتمرات التي تعقد ليتدارس فيها الخبراء والعلماء والمختصون المشكلات البيئية، في محاولة للوصول إلى أفضل الحلول لمعالجة تلك المشكلات (الديحان،1996).

وقد شهد الأردن تطوراً حضارياً شمل مختلف النواحي: العمرانية، والصناعية، والزراعية، والتجارية، ونتيجةً لهذا التطور، بدأت المشكلات البيئية تظهر بشكل واضح، وبدأ التلوث يتسرب إلى عناصر البيئة الرئيسة الماء والهواء والأرض (التل، 1988).

فزيادة الكثافة السكانية في الأردن، وزيادة الطلب على المصادر الطبيعية، وتدني حصة الفرد من المياه، وتناقص الأراضي الحرجية إلى أقل من 1%، وزيادة نسبة التعدي على المناطق الحرجية الاخذه بالاتساع والازدياد (بوران وأبو دية، 1994)، يتطلب من الإنسان أن يكون واعياً لما يدور حوله من قضايا بيئيه تؤثر على حياته ومستقبل الأجيال القادمة، ولتحقيق ذلك لا بد من

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

تغيير أنماط سلوك الإنسان ليصبح سلوكه إيجابياً، لذا جاءت التربية البيئية لتحقيق هـذا الهـدف، ولإكسابه الاتجاهات والمهارات التي تساعده على المحافظة على البيئة، مما أدى إلى ظهور التربية البيئية (الخوالده، 2000).

يحتل المنهاج التربوي في الأردن مكانه مهمة في العملية التربوية، لأنه المصنع المعد لتنشئة الجيل في مرحلة معينة من عمره، وفق خطة مرسومة لتحقيق أهداف منشودة ضمن سياسة تربوية مخططة مسبقاً، لهذا لابد أن يُولى كل الرعاية في عملية تصميمه وتنفيذه وتطويره (مرعي والحيلة، 2001). ويُعدُ التغيير والتطوير من أهم سمات المناهج الدراسية، وخصوصا في عالم سريع التغير والتطور، مليء بالأحداث المتسارعة والمتتالية، إذ لم تعد المسافات تمنع من سرعة انتشارها في كل مكان، مما حدى بوزارة التربية والتعليم الأردنية أن جعلت من أهم مجالات التطوير اعتماد المرونة في المناهج المدرسية والاستمرار في عملية تطويرها لتواكب التطور المعرفي والعلمي والتكنولوجي (وزارة التربية والتعليم، 2000أ).

إن مناهج الدراسات الاجتماعية تعتبر جزءاً مهماً من المناهج الدراسية، لأنها تكسب المـتعلم القيم والاتجاهات والمهارات التي تمكنه من التعامل الإيجابي في مجتمعه لإيجاد الحلول المناسـبة للمشكلات التي تواجه مجتمعه، وتساعده على التكيف مع البيئة الاجتماعية (دندش، 2003).

ان الاهتمام بالتربية البيئية كمجال تربوي لتطوير المناهج الدراسية، من أجل مشاركة الطلبة في حل المشكلات البيئية (الطنطاوي، 2000). حيث يسعى إلى إعداد مواطن قادر على التفاعل مـع عناصر البيئة كافة من خلال إكسابه مجموعة من المعارف لفهم العلاقة بين الإنسان والبيئة، وتنمية المهارات اللازمة لحل المشكلات البيئية التي تواجهه (عربيات ومزاهرة، 2004). فالتربية البيئية تعمل على تنظيم علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية والاجتماعية، بهدف إكساب خبرة تعليمية شـاملة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

خاصة بالبيئة، لاتخاذ القرارات البناءة إزاء حماية البيئة، وقد طرحت اليونسكو شعاره "التعليم البيئي للجميع" لتفعيل التربية البيئية (دويدري، 2004). فهي من الغايات التي تسعى إليها النظم التربوية لتنميتها لدى الأفراد. وتتحمل مناهج الدراسات الاجتماعية مع مناهج المواد الدراسية الأخرى مسؤولية تنمية الاتجاهات والمفاهيم البيئية للطلبة نحو البيئة، حيث تسعى لتنمية الفرد كعضو فاعل في المجتمع يؤثر ويتأثر به (مطاوع، 1995). كما تنمي دراسة الجغرافية عند الطلبة القدرة على تفسير الظواهر الطبيعية والبشرية؛ والفهم العميق للإنسان ونشاطه في بيئته التي يتفاعل معها، ويسعى إلى تنظيمها وتحسينها والإفادة منها بأفضل السبل، حيث يدرس الطلبة أسباب الظواهر الطبيعية، ومدى ارتباطها بظواهر الحياة الاقتصادية والاجتماعية، ويظهر فهماً للنظام البشري على سطح الأرض، والعلاقات المتبادلة بين الإنسان والبيئة (وزارة التربية والتعليم، 2005 أ).

تمثل الاتجاهات بعداً مهماً من أبعاد الجانب الانفعالي للشخصية الذي يتكامل مع الجانبين العقلي (المعرفي)، والجسمي (النفسحركي)، وذلك لإيجاد المواطن الصالح ذي الشخصية المتكاملة والذي هو من أهم الأهداف التي تسعى التربية البيئية إلى إيجاده، من خلال الدراسات الاجتماعية. لذا فإنها تحتل أهمية خاصة في علم النفس الاجتماعي، لأن الاتجاهات النفسية والاجتماعية من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، ولذلك فإن وظيفة الاتجاهات: تنظم العمليات الدافعية المختلفة للفرد في المجال الذي يعيش فيه، وتزيد من قدرة الفرد على أداء السلوك، واتخاذ القرارات في المواقف المختلفة، وتساعده في تفسير كثير من الظواهر، وإعطائها المعنى وتحقق الهدف العاطفي للفرد وتخدم دوافعه الاجتماعية، وتساعده على فهم سلوك الآخرين، وفهم العلاقة بينه وبين عالمه الاجتماعي (منسي، 1991). فتصرفات الإنسان تجاه بيئته تتأثر باتجاهاته، لذلك فإن التربية البيئية

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

تقوم بدور أساسي في تنمية سلوك الأفراد واتجاهاتهم الإيجابية، بهدف الحفاظ على بيئتهم، وتـأمين الحياة الهانئة لهم (الجبان، وال عمرو، 2002).

أما المفاهيم البيئة فتساعد الطلبة على التعامل بفاعلية مع المشكلات البيئية. فالمفهوم البيئي بناء عقلي يصعب قياسه، وعلى الرغم من ذلك هناك وسائل وأساليب عديدة يمكن من خلالهـا قيـاس المفهوم البيئي وبناؤه لدى الطلبة عن طريق تعريف المفهوم، أي معرفة مضمونه ودلالته اللفظيـة، وقياس قدرة الطلبة على استخدام المفهوم البيئي في عمليات التصنيف والتميز والتفسير (فؤاد عبـد الله، 1991).

يتضح مما سبق خطورة المشكلات التي تواجه البيئة والتي تنجم عن سلوك الأفراد، باعتبار أن الإنسان هو المحور الرئيس للبيئة، وأن تصرفاته تجاه البيئة تتأثر بعوامل متعـددة مـن الـدوافع والاتجاهات والقيم، فإن أي محاولة للعلاج يفترض أن تستند إلى منهج سليم ودقيق لهـذه العوامـل السابقة. وهذا ما أوصت به الدراسة التي قام بها مساعدة (1988) والتي أكـدت علـى ضـرورة تضمين البعد البيئي في المناهج المدرسية. وأن المعلومات المتوفرة لدى الطلبة عن البيئة لا زالت محدودة وهذا ما أشارت إليه دراسة (Rose& Card,1985). ودون المستوى المطلوب عنـد طلبة الصف السادس، كما في دراسة (طميلة، 1986). وان بعض المفاهيم البيئية لم تتشكل جيـداً لدى الطلبة، وان هناك اضطراباً في نمـو بعـض المفـاهيم البيئيـة وهـو مـا أشـارت إليـه دراسة(السعدي،2003).

لذا جاءت هذه الدراسة بهدف تطوير منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي فـي ضـوء معايير التربية البيئية وأثره في تنمية الاتجاهات نحو البيئة، وتحصيل الطلبة للمفاهيم البيئية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير منهاج الجغرافية لطلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن استناداً إلى معايير التربية البيئية، حيث تبين الباحث ومن خلال تدريسه لمبحث الدراسات الاجتماعية في المراحل التعليمية المختلفة، وملاحظاته لسلوكات الطلبة في المدارس، قلة الوعي بموضوعات البيئة والاهتمام بها، وعدم الالتزام بالسلوكات المرغوبة للمحافظة على البيئة نظيفة وسليمة. وهو الأداة الفعالة للعملية التربوية، في إعداد الطالب المنتمي لبيئته إعدادا يتناسب مع قدرته على مواجهة المشكلات التي تعاني منها البيئة، ويساهم في المحافظة عليها من خلال المشاركة الفاعلة في التوعية وممارسة السلوك البيئي السليم الذي يسعى إلى حماية البيئة وصيانتها وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتطوير المناهج بعامة ومناهج الجغرافية بشكل خاص- إلا أنها لم تحدث تغييراً واضحاً في سلوكات الطلبة نحو البيئة، وهذا ما يلاحظ من تصرفات الطلبة نحو البيئة.

وبما أنه لا يوجد منهاج مستقل يعنى بالتربية البيئية لطلبة المدارس، فإن المسؤولية الأولى تقع على عاتق مناهج الدراسات الاجتماعية بعامة، ومنهاج الجغرافية بخاصة، في سبيل تعميق الفهم للمفاهيم البيئية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة، لكونه يهتم بمعالجة المشكلات البيئية المرتبطة بالأمور الحياتية واتخاذه الجانب التطبيقي. فالسلوك البيئي السليم الذي يسعى لحماية البيئة وصيانتها لا يتأتى إلا من خلال التعليم، لذلك ينبغي إعطاء الطلبة قدراً من التعليم من خلال منهاج الجغرافية الذي ينمي لديهم المفاهيم البيئية، ويعزز الاتجاهات الايجابية نحو البيئة، ويمكنهم من التعامل السليم معها بقيم إسلامية، وسلوك رشيد. وبما أن المدرسة ليست هي مصدر الطلبة الرئيس

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

في الحصول على المعلومات البيئية فقد أصبح من الواجب تطوير منهاج قادر على تفعيل مصـــادر اكتساب المعرفة الأخرى (السعدي،2003). فقد جاءت هذه الدراسة بهدف تطوير منهاج الجغرافية، مستنداً إلى معايير التربية البيئية، وساعياً إلى تعزيز المفاهيم البيئية، وتنمية الاتجاهات الايجابيـــة للطلبة نحو البيئة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س1: ما معايير التربية البيئية التي ينبغي مراعاتها في منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي؟

س2: ما مدى توافر معايير التربية البيئية في منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي؟

س3: ما مكونات المنهاج المطور للجغرافية لصف العاشر الأساسي في ضـــوء معـــايير التربيـــة البيئية؟

س4: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في تنمية اتجاهات طلبة الصف العاشـــر الأساسي نحو التربية البيئة تعزى للمجموعة والجنس؟

س5: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم البيئية تعزى للمجموعة والجنس؟

فرضيـــات الدراســـة: انبثق عن هذه الدراسة فرضيتان، وهمـــا متعلقتـــان بالســـؤال الرابـــع والخامس من أسئلة مشكلة البحث وهما:

- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في تنمية اتجاهات طلبـــة الصف العاشر الأساسي نحو البيئة تعزى للمجموعة والجنس؟
- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم البيئية تعزى للمجموعة والجنس؟

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أهمية الدراسة:

في ظل اهتمام الدراسة بالبحث التربوي الخاص بالعملية التعليمية التعلمية ومـــدخلاتها تبـــدو أهمية هذه الدراسة التحليلية التطويرية لمنهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي في ضوء معايير التربية البيئية، وقياس فاعليه المنهاج من خلال تطوير وحدة تعليمية وقياس فاعليتها في تحصـــيل المفاهيم البيئية، وتنمية الاتجاهات نحو البيئة. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من الموضـــوع الـــذي تتناوله كونه أصبح حديث معظم دول العالم، حول المشكلات التي تواجه البيئة، وكيفية الحـــد مـــن تفاقمها، والدور المطلوب من الإنسان للقيام به للحد من ازديادها وانتشارها بشكل أكبر. لذا فـــإن هذه الدراسة تستمد أهميتها من الأمور الآتية:

- محاولة تطوير قائمة بمعايير التربية البيئية التي يجب مراعاتها في منهاج الجغرافية للصـــف العاشر.
- تفيد واضعي المناهج في الكشف عن معايير التربية البيئية المتضمنة في منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي في الأردن.
- تصميم منهاج الجغرافية المطور لطلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء معايير التربية البيئية، حيث يشتمل على الأهداف، والمحتوى، والأساليب والوسائل والأنشطة، والتقويم.
- تقدم وحدة تعليمية مطورة في ضوء معايير التربية البيئية التي قد تساعد في تنمية الاتجاهات وتعزيز المفاهيم البيئية لدى الطلبة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

– تساهم في وضع مقياس اتجاهات نحو البيئة، واختبار تحصيلي للمفاهيم البيئية يقيسان مدى التطور الذي قد يظهر في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو البيئة وتعميق المفاهيم البيئية.

– تفتح هذه الدراسة للدارسين في المجالات البيئية والتربوية الآفاق ، لإجراء دراسات وبحوث أخرى في الأردن، تقوم بإثراء مجالات مختلفة من جوانب الاهتمام بالتطوير والتربية البيئية.

التعريفات الإجرائية:

أعتمد الباحث التعريفات الإجرائية للمفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة على النحو الآتي:

– منهاج الجغرافية: الوثيقة التي أعدتها وزارة التربية والتعليم، والتي انطلقت منها في تأليف كتب الجغرافيةالمدرسية للعام 2006/2005 المتمثلة بالإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمادة الجغرافية والتي اقرها مجلس التربية والتعليم بقرار رقم 2004/42 تاريخ 2004/12/27، ومحتوى كتاب الجغرافية، والإطار النظري في استراتيجيات التدريس وأدوات التقويم.

– التربية البيئية هي العملية التي تقوم على فهم العلاقة المتبادلة بين الإنسان والبيئة بهدف إكساب الطلبة المعلومات والمفاهيم والحقائق البيئية لتنمية الوعي والمهارات والاتجاهات الايجابية نحو البيئة للمحافظة على مواردها وحسن استغلالها لتحقيق التنمية المستدامة والتي نستدل عليها من خلال المفاهيم الواردة في الكتاب.

– تطوير منهاج الجغرافية: مجموعة التغيرات على مكونات منهاج الجغرافية والتي تشتمل (الأهداف، والمحتوى، والأساليب والوسائل والأنشطة، والتقويم) بقصد تعزيز المفاهيم البيئية وتنمية الاتجاهات في ضوء معايير التربية البيئية بقصد تحديثه ورفع كفاءته.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library- Yarmouk University

- المعايير: مؤشرات يستدل بها على تطوير منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي في مجالات (الأهداف، والمحتوى، والأساليب والأنشطة والتقويم) في ضوء معايير التربية البيئية.

- **الوحدة المطورة: وحدة البيئة الطبيعية والسكان التي تم تطوير أهدافها ومحتواها وأساليب تدريسها وأنشطتها وأساليب تقويمها من كتاب الجغرافية للصف العاشر الأساسي للعام الدراسي** 2008/2007 في ضوء معايير التربية البيئية.

- اختبار تحصيل المفاهيم البيئية: اختبار من إعداد الباحث يقيس فيه تحصيل الطلبة للمفاهيم البيئية، الواردة في الوحدة المطورة، بواسطة العلامة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار الذي أعد لهذه الغاية، ويحتوى على مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب في تصنيف بلوم للأهداف التعليمية.

- الاتجاهات نحو البيئة: المشاعر والممارسات نحو البيئة، والتي تعمل على توجيه سلوك الطالب، إما سلباً أو إيجاباً نحوها، وتقاس بمجموع العلامات التي يحصل عليها الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو البيئة المدرج وفق أسلوب ليكرت الخماسي.

محددات الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة ضمن إطار المحددات الآتية:

1- تقتصر هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكورة في إربد للعام الدراسي 2007 - 2008 وهذا يحد من تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها.

2- أدوات الدراسة من إعداد الباحث وتتمثل في: قائمة المعايير الخاصة بالتربية البيئية كأداة لتحليل محتوى منهاج الجغرافية، والمنهاج المطور، والوحدة المطورة من المنهاج المطور، ومقياس لاتجاهات الطلبة نحو البيئة، واختبار تحصيلي للمفاهيم البيئية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

المقدمة

يتضمن هذا الفصل الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة. وقد قام الباحث بتصنيف الأدب النظري والدراسات السابقة حسب أسئلة الدراسة، وكان الهدف من ذلك بناء محاور ثابتة ومترابطة، بدءاً من أسئلة الدراسة مرورا بالأدب النظري والدراسات السابقة، وانتهاء بالنتائج النهائية لكل سؤال، مما يتوقع من وضوح منهجية الدراسة، بالإضافة إلى تسهيل ووضوح عملية الصياغة عند الإجابة على أسئلة الدراسة.

أولاً: الأدب النظري:

تعد المرحلة الأساسية من أهم مراحل التعليم، فهي بمثابة الخطوات الأولى على طريق التربية التي لا ينتهي عند مرحلة معينة، فهي البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية والتي تشكل سلوك الطلبة في حياته المستقبلية، وتمكنه من العيش في مجتمع متغير، ومواجهة احتياجاته وممارسة حقوقه وواجباته، من خلال ما تم اكتسابه من المعارف والاتجاهات.

1- المنهاج المدرسي وتحليله وتطويره.

2- التربية البيئية.

3- طبيعة مادة الجغرافية وأهميتها.

4- الاتجاهات.

5- تحصيل الطلبة للمفاهيم البيئية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثانياً: الدراسات ذات الصلة:

أ- الدراسات التي تناولت واقع التربية البيئية في المناهج، وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء معايير التربية البيئية.

ب- الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو البيئة في المناهج الدراسية.

ج- الدراسات التي تناولت تحصيل المفاهيم البيئية في المناهج الدراسية.

أولاً: الأدب النظري:

1. المنهاج المدرسي وتحليله وتطويره.

تنبثق الأهداف العامة للتربية في المملكة الأردنية الهاشمية من فلسفة التربية وتتمثل في إعداد المواطن المنتمي لوطنه وأمته، المتحلي بالفضائل الإنسانية، النامي في مختلف جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية، والتي جاء من بين أهدافها:

الانفتاح على ما في الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة. والاستيعاب الواعي للحقائق والمفاهيم، والعلاقات المتصلة بالبيئة الطبيعية والجغرافية والسكانية والاجتماعية والثقافية محليا أو عالمياً، واستخدامها بفاعلية في الحياة العامة. واستيعاب الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات، والتعامل معها واستخدامها في تفسير الظواهر الكونية، وتسخيرها لخدمة الإنسان، وحل مشكلاته وتوفير أسباب سعادته.وتقدير إنسانية الإنسان، وتكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين والعمل والتقدم الاجتماعي (وزارة التربية والتعليم، 2000ب).

تعد التربية الأداة الفاعلة والقادرة على إحداث عملية التغيير، والتي لها الدور الأساسي في بناء الإنسان الذي هو هدف التربية والتنمية، وأداتها الرئيسة في الإصلاح والتطوير، وهي الوسيلة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الناجعة لإطلاق أقصى إمكانات الإنسان من عقالها لخلق المجتمع المتوازن المنتج (توفلر، 1990).

وقد جاءت التربية البيئية لتكون الوسيلة المناسبة القادرة على إعداد جيل واعٍ ببيئته المحيطة، وذلك من خلال اهتمامها ببناء المهارات والقيم اللازمة لتنمية الاتجاهات نحو البيئة، وتحصيل المفاهيم البيئية.

1- المنهاج:

عند الحديث عن تطوير المناهج لا بد من التعرض بشيء من التوضيح لكل من(المنهاج،تحليل المنهاج، خطوات التحليل، تطوير المنهاج، مبادئ التطوير، أساليب التطوير، معوقات التطوير).

مفهوم المنهاج:

قال تعالى: "لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا" (المائدة: 48). فكلمة منهاج تعني الطريق الواضح، والكلمة المرادفة في اللغة الانجليزية هي "curriculum" وهي كلمة يونانية تعني مضمار سباق الخيل (مرعي والحيلة، 2000،ص.23). وقد ظهرت تعريفات عدة للمنهاج. فقد عرفه ستنن هاوس (Stennhouse,1976) بأنه: ما يكتسبه الطلبة من تعلم في المدارس نتيجة لما يقوم به المعلمون بهدف إحداث تغير في سلوك الطلبة واتجاهاتهم. ويعرفه انجلي ويفينز وديان (Neagle,Evince&, Dean,1981) بأنه: جميع الخبرات المخططة التي توجدها المدرسة لمساعدة الطلبة على بلوغ الثقافات التعليمية إلى أقصى درجة ممكنة. ويرى عبد الرزاق (2002) بأنه: " كل الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس" (ص. 48). ويرى بارث(Barth,1993) بأنه كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها المتعلم تحت إشراف المدرسة، سواء كان ذلك داخل الغرفة الصفية أو خارجها. ويرى كل من إبراهيم(2000) وسعادة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وإبراهيم(2004)والوكيل والمفتي (1999) بأن المنهاج مجموعة الخبرات التي تهيؤها المدرسة للطلبة، داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع الجوانب (عقلية، ثقافية، اجتماعية، جسمية، نفسية، فنية) نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

خلص الباحث من خلال التعريفات السابقة للمنهاج، بأن التعريف الأكثر شيوعا للمنهاج بين المربين هو الذي يدور حول الخبرات والنشاط، مع الاختلاف في نوعية هذه الخبرات وطبيعتها أو ارتباطها داخل المدرسة أو خارجها، وعلاقتها بالحياة اليومية والتخطيط المسبق أم لا، وتمركزها حول المتعلم. فالمنهاج الحديث ليس مقررات دراسية، بل هو جميع الخبرات والنشاطات التي يقوم بها الطلبة تحت إشراف المدرسة، ليأتي دور التعليم الجيد في تفعيل المنهاج من خلال استخدام كل الظروف الملاءمة لمساعدة الطلبة على بلوغ الأهداف التربوية، مع مراعاة ما بينهم من فروق فردية(أبو حلو، 1985).

وتعد مناهج الدراسات الاجتماعية جزءاً هاماً من المناهج ككل، حيث إن لها أهدافاً تسعى لتحقيقها لدى المتعلم، ترتبط بحاجات المتعلم وشخصيته من جميع جوانبها: البدنية، والنفسية، والعقلية، والاجتماعية، وبالمجتمع (أبو حلو، 1985). كما تشكل الإطار المرجعي والمصدر المباشر الذي يتضمن محتواها المعرفة الاجتماعية والظواهر الطبيعية والبشرية، والاتجاهات ومهارات العمل والبحث والاستقصاء والتحليل(Jarolimek,1977)، كما تهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية، مثل التعاون والتفاهم بين الأفراد، بالإضافة إلى مهارات المشاركة كمهارة العمل بفاعلية مع المجموعات (أبو حلو،ومرعي،والطيطي،وأبوشيخه، 1993). وإلى إكساب المتعلم المعارف والقيم والاتجاهات، وتعنى بالإنسان وتفاعله مع بيئته الطبيعية، وتتضمن معارف ومهارات للفرد، ليكون عضواً فاعلاً في المجتمع (الطيطي، 2002). وهي من أكثر المناهج صلة بالمجتمع والبيئة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

المحيطة بالفرد، فتعد المناهج أحد الوسائل الهامة التي تستخدمها التربية من أجل تحقيق أهدافها، لإعداد الأجيال إعداداً يمكنهم من مواجهة ظروف الحياة بشتى أشكالها، ومواكبة الحضارة والتقدم العلمي (اللقاني، 1988).

وترى التربية الحديثة أن المناهج المدرسية يجب أن تكون صورة حقيقية لواقع الطلبة، وينبغي أن تستهدف المساعدة في حل مشكلات المجتمع التي تواجه الفرد بعد تخرجه من المدرسة، وتدريب الطلبة في حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية (زيتون، 1987). وتزودهم بالمعلومات والمهارات البيئية التي تمكنهم من التعامل السليم مع البيئة، وتعلمهم ألا يكونوا مؤثرين سلباً عليها(السعدي،2003).

تحليل المنهاج:

يعد موضوع التحليل من الموضوعات القديمة التي عالجها الكثير من الباحثين، ولا يزال من الأساليب البحثية المهمة التي يشيع استخدامها في البحوث الاجتماعية والإنسانية عامة، حيث كان مقتصرا في بداية نشأته على مجال الإعلام والاتصالات، ثم توسع استخدامه في مجالات عديدة من أهمها في مجال تحليل المناهج والكتب المدرسية. ومن أوائل تعريفات التحليل تعريف بيرلسون بأنه اسلوب يستخدم في البحوث بغرض الوصف الموضوعي والمنظم للمضمون الصريح لبيانات أو معلومات يتم تبادلها باستخدام بعض الإجراءات الكمية (احمد والحمادي، 1987).

وقد تعددت تعريفات تحليل المنهاج وتنوعت في تركيز كل منها على جانب واتفاقها على معظم الجوانب ومنها تعريف زكي (المشار إليه في الخوالدة وعيد، 2007) أنه أسلوب للبحث يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم والكمي للمحتوى الظاهر للاتصال(ص.56). وتعريف ريد (Reid) (المشار إليه في الخوالدة وعيد، 2007) أنه أسلوب نتوصل عن طريقه إلى إصدار أحكام

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

موضوعية دقيقة عن خصائص مضمون معين باستخدام بعض الإجراءات النظامية التي تستخدم الأسلوب الكمي. ويعرف أبو حلو (1986) التحليل على انه "عملية تشخيص وتفسير وتحديد لمكونات المنهاج وأسسه وأهدافه ومحتواه وأنشطته وطرقه ووسائله وتقويمه، وقراءاتها ومصادرها والزمن اللازم لتعلمها وتعليمها، بغرض فهمها وتقويمها وتطويرها بالحذف أو التعديل، ثم التخطيط السليم لتعلمها وتعليمها لتحقيق أعلى مستوى ممكن من الخبرات المتوقع من الطلبة اكتسابها" (ص.127).

وبالنظر إلى هذه التعريفات خلص الباحث إلى الآتي:

- تحليل المضمون هو وسيلة وليس غاية في حد ذاته.
- أنه أسلوب كمي ، والذي يراه الباحث هو الجمع بين الأسلوب الكمي والكيفي في عملية التحليل.
- بعض التعريفات أضافت إجراءات عملية التحليل إلى التعريف.

أما عن التعريف الذي يراه الباحث فهو أن تحليل المضمون وسيلة بحثية تصف الظاهرة وصفا كميا وكيفيا وفق خطة علمية منتظمة، قائمة على أهداف واضحة، وتمهد الطريق لعمليات التطوير المختلفة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

خطوات تحليل المنهاج:

بما أن أسلوب تحليل المضمون يأخذ الصفة العلمية والبحثية، لهذا لا بد أن يسير وفق خطوات منظمة وهادفة، حتى يضمن لهذا التحليل سيره وفق منهج علمي يكفل له قدرا من الموضوعية والصدق والثبات، ويكون بعيدا عن الذاتية والمزاجية (أحمد والحمادي،1987، الخوالدة وعيد، 2007، طعيمة، 1987). وخطوات تحليل المنهاج هي:

1. تحديد مشكلة وصياغة الأهداف التي تنطلق منها عملية التحليل: فإذا كانت الدراسة مثلا تسعى للتعرف إلى معايير التربية البيئية التي ينبغي توافرها في منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي، فهذه المشكلة وما يتبعها من تساؤلات تحدد للباحث التحليل الذي سيتبعه.
2. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها: من خلال مشكلة البحث، فإن الباحث سيحدد مجتمع الدراسة وعينتها ، وهي في المثال السابق منهاج الجغرافية للصف العاشر، وطلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الكورة.
3. تحديد فئات التحليل: وهي مجموعة الفقرات أو الأفكار أو المفردات التي سيتم التحليل في ضوئها، والتي تتمثل بأداة التحليل، ولا بد من تحقق معايير الصدق، ليضمن الباحث مدى وضوح القائمة وشمولها وتعبيرها لعناصرها الفرعية. وهي قائمة المعايير للتربية البيئية التي توصل إليها الباحث.
4. تحديد وحدات التحليل: إن عملية التحليل تعتمد بشكل أساسي على التصنيفات الفرعية التي يتم التحليل في ضوئها، وتكون هذه الوحدات في صورة جمل أو فقرات أو فصول أو زمن أو مساحة أو شخصيات، ويتفق الباحثون على أنه ليس هناك أساس واحد للتحليل، فاختار

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library- Yarmouk University

الباحث ما يناسبه حسب الاحتياجات البحثية وليس شرطا أن يتخذ الباحث أساساً واحداً للتحليل، فقد يتخذ الباحث فئتين للتحليل أو أكثر. فتم اختيار الفكرة والجملة، كأدوات للتحليل.

5. القيام بعمليات التحليل: وهي عملية الفحص المنظم للمنهاج المدرسي الذي يقوم بتحليله اعتماداً على الخطوات السابقة التي رسمها لعملية التحليل، بحيث لا ينسى أو يكرر أي جزء، ثم يقوم بالقواعد والإجراءات، لتحقيق الثبات لتحليله، فيستعين بمحلل آخر أو يقوم بعملية التحليل عدة مرات. فاستعان الباحث بمحلل أخر.

6. تفسير النتائج: وهي عملية رصد النتائج والإجابة عن التساؤلات التي تضمنتها قائمة التحليل من حيث كل ما يتعلق بالمضمون الذي قام بتحليله.

تطوير المنهاج:

تتميز النظم التربوية عن غيرها من النظم في أن التطوير فيها ليس بالأمر السهل، وصعوبته في أن النظم التربوية نظم إنسانية في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، تتعدد فيها المتغيرات الوسيطة والكامنة في قوى الفرد والبيئة، مما يؤكد على أن ممارسة تطوير هذه النظم وإصلاحها يحتاج إلى جهد وتخطيط عميق (الطويل، 2001).

عرف فهمي (1989) التطوير التربوي على" أنه عبارة عن مجموعة من التغيرات التي تحدث في نظام تعليمي، بقصد زيادة فعاليته، أو جعله أكثر استجابة لحاجات المجتمع" (ص. 130). ويعرف جامل (2000) تطوير المنهاج "بأنه التغيير الهادف والمقصود والمنظم الذي يقوم به المختصون والتربويون في مكونات المنهاج، مما يؤدي إلى تحديثه ورفع كفاءته" (ص. 180).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وقد عرف مرعي والحيلة (2000) تطوير المنهاج "بأنه عملية من عمليات هندسة المنهاج يتم فيها تدعيم جوانب القوة، ومعالجة أو تصحيح جوانب الضعف في كل عنصر من عناصر المنهاج تصميماً وتقويماً وتنفيذاً" (ص. 293). ويرى الشافعي (1996) بأن تطوير المنهاج يتم بإحدى طريقتين: إما إنشاء منهاج جديد، أو تحسين المنهاج الموجود وتحديثه وإدخال تعديلات عليه بحيث يصبح أكثر كفاءة وفاعلية في تحقيق الأهداف المنشودة. والتطوير عملية شاملة ترتبط بالطالب وبيئته وظروف حياته ومجتمعه، والتربية وفلسفتها وتطبيقاتها، وتهتم بالمنهاج القائم فتتناوله بالمراجعة والتعديل والتنسيق والربط من أجل تحسينه وإثرائة (الفالوقي، 1997).

ونظرا لأهمية المنهاج التربوي دعت الحاجة إلى مراجعة المنهاج الدراسي في أي مجتمع يسعى إلى مواكبة العصر، فجاء المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في الأردن عام (1987) الذي دعا إلى تطوير المناهج الدراسية، ومنها منهاج الدراسات الاجتماعية للدور الذي تلعبه هذه المناهج في تكوين شخصية المواطن بشكل متوازن، وغرس القيم والاتجاهات المرغوب فيها (وزارة التربية والتعليم، 1988). وجاءت المرحلة الثانية من مراحل التطوير عام (2003) لمواكبة التقدم لتلائم حاجات الفرد الحاضرة والمستقبلية، وتمكنه من المساهمة في التنمية الشاملة في مجتمعه، والاستجابة لشروط هذه التنمية، ولغرس القيم المهمة على المستوى الوطني والعالمي، واستخدام المعرفة في حل المشكلات التي تواجه البيئة محلياً وإقليمياً وعالمياً (وزارة التربية والتعليم، 2003).

وقد خضع المنهاج لتطورات وتغييرات طبقاً للنظرة التربوية. وفي ضوء ذلك لا بد للدراسات الاجتماعية، عموماً، والجغرافية خصوصاً، أن تلعب الدور الأكبر في إظهار أثر التطور المستمر في جميع جوانب الحياة المختلفة، والعمل على مواكبة التقدم والتطور المعرفي في العلوم

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الاجتماعية، وفي مجال التقنيات الحديثة في علم التربية (العماري، 1995). ولا شك أن للمناهج الدراسية أثرها في تربية النشئ، وإعداد الطلبة، لأنها تترجم توجهات المجتمع، وسياسة الدولة في التعليم، ومن هنا كان من المهم أن تشمل المناهج والخطط والمقررات ما يؤدي إلى ترسيخ القيم، والاتجاهات السليمة، وتوعية الطلاب للتعرّف على خصائص أمتهم، والتهيؤ للاستفادة من كل العلوم التطبيقية، وتطويرها بما يفيد المجتمع والإنسانية (وزارة التربية والتعليم، 2003).

ويمكن إجمال أسباب التطوير إلى ما يأتي:

- قصور المناهج الحالية. ويستدل على ذلك من نتائج الامتحانات المختلفة التي يؤديها المتعلمون، ومن تقارير المشرفين والخبراء التربويين من خلال الزيارات التي يقومون بها على المدارس. وهبوط مستوى الخريجين. (الوكيل، 1982، حمدان، 1986أ).
- التنبؤ بحاجات واتجاهات الفرد والمجتمع في المستقبل، فعن طريق التقدم العلمي يمكن التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية.
- المقارنة بأنظمة أكثر تقدماً، حيث التطلع إلى نظم الدول المتقدمة يكون دافعا أمام الدول المتأخرة لإحداث نوع من التغير في حياتها ونظمها حتى تقترب من الدول المتقدمة ومن هنا تأتي فكرة التطوير لمحاولة اللحاق بها (مرعي والحيلة، 2002).
- "ارتباط التطوير بمظاهر الأزمات التعليمية، ورؤية المستقبل، ونوعية المتعلم الذي يراد إعداده، ليصبح قادراً على التفاعل مع المتغيرات المتلاحقة، والاتجاهات العالمية لممارسة السلوك العلمي والخلقي والتزود بكل جديد ومفيد" (شحاتة، 2003، ص248).
- نتائج عملية التقييم للمنهاج، حيث إن عملية تطوير المنهاج عملية مستمرة، بغرض تحقيق الأهداف المنشودة من خلال التغذية الراجعة الناجمة عن عمليات التقييم التي تكشف باستمرار عن

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

أوجه القصور التي تظهر في المنهاج، وهذا يتوقف على نظم التقييم التي تكفل سرعة الكشف عن مدى نجاح مسار المنهاج، والمرونة التي يتسم بها أسلوب مراجعة المنهاج وتطويره لإجراء التعديلات وفق ما تكشف عنه عملية التقييم (الجمل، 1987).

وترى سنقر (1998) أن هناك أسباباً تستدعي التطوير منها:

- كثرة التغيرات نتيجة التقدم العلمي.
- عدم رضى المجتمع عن مخرجات العملية التربوية.
- معرفة نقاط الضعف، وتفاديها وتعزيز جوانب القوة.
- زيادة المعارف والمعلومات بشكل متزايد بكميات كبيرة.
- تحسين جوانب النظام التربوي، ليساعد على إدخال التغيرات المناسبة في المناهج والأنظمة التعليمية بما يناسب حاجات الطلبة ومشكلاتهم.

وقد استندت الدراسة الحالية على التنبؤ بحاجات واتجاهات الفرد والمجتمع في المستقبل، وعلى رؤية المستقبل، ونوعية المتعلم الذي يراد إعداده، ليصبح قادراً على التفاعل مع المتغيرات المتلاحقة، ولتزود بكل ما هو جديد ومفيد، ومعرفة نقاط الضعف، وتفاديها وتعزيز جوانب القوة من خلال عملية التحليل والتطوير.

مبادئ تطوير المنهاج:

إن عملية التطوير لا تتم بطريقة عشوائية بل يجب أن تتم في ضوء مبادئ منها:

- **إتباع المنهجية العلمية في التخطيط والتطوير لإظهار نقاط القوة والضعف.**
- **مراعاة أسس المنهاج: الفلسفية والمعرفية والنفسية والاجتماعية والدينية.**
- تهيئة العاملين القيام بهذه العملية للتأكد من دافعيتهم وتعاونهم.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- الموازنة بين الكم والنوع في التطوير مع الاتجاه إلى تفضيل النوع بأقل كلفة وبوقت قصير. (مرعي والحيلة، 2002، ص275 - 276).

- مسايرة تطور الاتجاهات العلمية والانفجار المعرفي، والتغير المتسارع.

- تكون عملية التطوير شاملة لعناصر المنهاج، ومتكاملة للكتب والأدلة والامتحانات.

- تتم عملية التطوير بتعاون كل من له علاقة بالمنهاج مثل: المعلم والطالب والأسرة والمشرف التربوي والمتخصصين الأكاديميين والتربويين وعلماء النفس وعلماء القياس والتقويم (وزارة التربية والتعليم في البحرين، 2001).

وقد اتبع الباحث المنهجية العلمية في التحليل والتطوير من خلال إظهار جوانب القوة والضعف في المنهاج الذي تم إعداده، والموازنة بين الكم والنوع في عملية التطوير، وكانت عملية التطوير شاملة لعناصر المنهاج، والكتاب المدرسي، وإعداد دليل للمعلم لكيفية تدريس الوحدة المطورة، وإجراء الاختبارات لقياس ذلك، وتم التطوير بتعاون كل من : المعلم والطلبة والأسرة والمختصين الاكاديمين وعلماء النفس وعلماء القياس والتقويم من خلال تحكيم أدوات الدراسة.

أساليب التطوير الحديثة:

للتطوير عدة أساليب منها:

- التطوير بالحذف: يلجأ المطورون إلى حذف بعض المواد، أو حذف فصل من فصول المادة أو بعض الصفحات أو الفقرات التي لم يعد هناك حاجة لدراستها أو وجود ظروف تحتم إجراء تعديل على بعضها، أو لصعوبتها ويتم إعادة الطباعة بعد حذف الأجزاء غير المطلوبة منها.

- التطوير بالإضافة: ويتم بإضافة مادة كاملة إذا شعر القائمون على الأمور التربوية أن هناك حاجة إلى إضافة مادة جديدة نتيجة التقدم العلمي أو لأي سبب أخر.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- التطوير بالاستبدال: ويقصد به أن تحتفظ المادة بمحتوياتها الرئيسية والطريقة التي تقدم بهـا، ويتم هذا النوع بعدة أشكال منها:
- حذف كامل للمادة أو جزء من الأجزاء.
- تعديل جوهري على الأساليب التي قدم بها الشيء المحذوف، بحيث يقدم بصيغة جديدة أكثـر من السابق.
- إضافة بديل جديد أو طريقة جديدة.
- التقديم والتأخير لبعض الفصول أو الأجزاء والموضوعات من أجـل التتـابع والاسـتمرارية (ناصر، 1992،الوكيل والمفتي ،1999).

أخذت أساليب التطوير الحديثة اتجاهات في عملية التطوير، واستفادت من عيـوب الأسـاليب القديمة وثغراتها، وعملت على تلافيها وتداركها، فنجد أنها تميزت بالأمور الآتية:

1. أساليب التطوير الحديثة شاملة وتنصب على جميع العناصر والعوامل المؤثرة فيه، وديناميكيـة تعمل على ربط تلك العناصر بعضها ببعض ودراسة العلاقات والتأثيرات لتلك العناصـر مـع بعضها وأخذها بالحسبان خلال عملية التطوير.
2. تركز أساليب التطوير الحديثة على الإطار العام أكثر من تركيزها على الأجزاء، لأن تطـوير الإطار العام يقود إلى تطوير الأجزاء.
3. تسير عملية التطوير الحديثة على أسس علمية تربوية، وضمن خطة موجودة بحيث ترصد نقاط القوة والضعف، فتحاول التخلص من نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة في المنهاج.
4. تعتمد عملية التطوير الحديثة على نتائج الدراسات التي يقوم بها فريق التأليف والتطوير، كمـا تأخذ بعين الاعتبار نتائج الدراسات والأبحاث التي تجري في الميدان (جامل، 2000).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وقد اتبع الباحث أسلوب الإضافة في عملية التطوير للمنهاج والوحدة التعليمية، بإضافة محتوى جديد يتناسب ومعايير التربية البيئية، وأسلوب الاستبدال بالتعديل على الأساليب التي قدمت بها المادة السابقة، بحيث قدم بصيغة جديدة. والتركيز على الإطار العام من خلال تطوير المنهاج كإطار عام، ثم تطوير الوحدة التعليمية، والأساليب والوسائل والأنشطة والتقويم.

معوقات تطوير المناهج:

إن تحديد المعوقات والمشكلات التي تعترض طريق تقدم العمل يساعد المعنيين به على الوقاية منها، وإعداد الحلول السريعة لما قد يحدث بسببها (شوقي، 1995) وقد تعددت وتنوعت المعوقات إذ يمكن حصر أهم هذه المعوقات بالنقاط الآتية:

1. المعوقات الفنية: وهي ما تتعلق بالخبرات غير الإجرائية التي تخص عملية تطوير المناهج، ومنها عدم إدراك القائمين بالتطوير لمفهوم المنهج الدراسي، وعدم رسم خطة كاملة لعملية التطوير وعدم تدريب المشتركين في عملية التطوير.
2. المعوقات المالية: حيث إن عملية التطوير الشاملة التي تنصب على جميع جوانب العملية التربوية تتطلب الكثير من الأموال التي تمثل جزءا من ميزانية وزارة التربية والتعليم، لهذا إذا كانت الميزانية التي تخصص للتعليم غير كافية، فإنه يكون من الصعب توفير مبالغ للقيام بعملية التطوير على أتم وجه.
3. المعوقات المادية: وقد تكون المشكلة ليست في الجوانب المالية حسبُ، بل هناك معوقات من نوع آخر وهي تنحصر في مدى توفير الوسائل والمعدات والخامات وغيرها من الأشياء التي تتطلبها عملية التطوير وغالبا ما تكون في المباني المدرسية والأجهزة والمعدات والوسائل اللازمة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

4. المعوقات البشرية: وهذا النوع خاص بالقوى البشرية التي تساهم في عملية التطوير وترتبط به تتركز في القوى البشرية من إداريين ومعلمين وفنيين وإعدادهم.

5. المعوقات الاجتماعية: وهي التي يتسبب فيها المجتمع من أولياء أمور وجمعيات ونقابات وما يقومون به من ضغوط تعيق عملية التطوير، ثم إن اتساع مساحة بعض الدول وصعوبة المواصلات بينها يوجد اتجاهات اجتماعية متعددة تؤثر على عملية تطوير المناهج وكذلك الأمر في المشكلات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع.

6. المعوقات السياسية: وهي ما تتعلق بالقرارات السياسية على مستوى تشريع القوانين والقرارات الخاصة بالتعليم وتكوين اللجان المستقلة والمتخصصة بعملية التطوير التربوي بشكل عام (الوكيل، 1982).

عند تطبيق عملية التطوير واجهت الباحث بعض المعوقات السابقة والتي تركزت على المعوقات المادية التي تنحصر بمدى توفر الوسائل المناسبة لتفعيل التربية البيئية من خلال منهاج الجغرافية، وتم التغلب عليها من خلال الحصول على الوسائل التوضيحية المتمثلة في النشرات والوسائل الإيضاحية والأفلام من الجمعية العلمية الملكية لحماية الطبيعية والتي استطاع الباحث الحصول عليها، والمعوقات البشرية في عدم التقبل السريع لعلمية التطوير كون المنهاج والمحتوى جغرافي ومطالبين بإنهاء المحتوى في وقت محدد، وتم التغلب على ذلك من شرح الباحث للعمل الذي يقوم به والذي يهدف إلى تطوير المنهاج الجغرافي بشكل لا يغفل المحتوى الموجود بل في إضافة وإعادة صياغة بما يتناسب مع المعايير البيئية، والتقيد بعدد الحصص المقررة كما هي بالسابق.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

2- البيئة (Environment)

كلمة البيئة في اللغة العربية مشتقة من الفعل الثلاثي " بوأ " ويقال: تبوأت منزلاً بمعنى نزلته أو هيأته وأقمت به، قال تعالى: "وَكَذَلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي الْأَرْضِ يَتَبَوَّأُ مِنْهَا حَيْثُ يَشَاءُ نُصِيبُ بِرَحْمَتِنَا مَنْ نَشَاءُ وَلَا نُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ ﴿ 56 ﴾ (يوسف: 56) . وقال تعالى: "وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَنُبَوِّئَنَّهُمْ مِنَ الْجَنَّةِ غُرَفًا تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا نِعْمَ أَجْرُ الْعَامِلِينَ ﴿ 58 ﴾ (العنكبوت: 58) .

ولقد استخدم المعنى الواسع للبيئة، كطريقة للتعامل مع المحيط الذي يعيش فيه الإنسان، وبدأت تأخذ شكلها الحالي في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وازدهرت في القرن العشرين، ففي عام 1866م وضع العالم الألماني ارنست هيغل (Ernest Haeckel) كلمة (Ecology) بدمج الكلمتين اليونانيتين (Oikos) ومعناها مسكن وكلمة (Logus) معناها علم، وعرفها دويدري (2004) بأنها: "العلم الذي يدرس علاقة الكائنات الحية بالوسط الذي يعيش فيه" (ص. 25). ويتطابق هذا المفهوم مع تعريف علم التبيؤ (Ecology) والذي وضعه العالم الغربي رايتر (Reiter) عام 1885، والذي يعد أحد فروع علم الأحياء (Biology). (عبد المنعم، والنجدي، وعبد الرزاق، 2002، ص. 46). وترجمت إلى اللغة العربية بعبارة (علم البيئة) وظهرت في أواخر القرن التاسع عشر في اللغة الإنكليزية (Environment)، للدلالة على مجموع الظروف الخارجية المحيطة والمؤثرة في نمو وتنمية حياة الكائنات الحية. حيث يتطابق اللفظ في اللغة الفرنسية مع اللفظ في اللغة الإنكليزية (دويدري، 2004، ص.25).

وقد عُرف مفهوم البيئة في مؤتمر استوكهولم بالسويد عام 1972 :"بأنها مجموعة النظم الطبيعية والاجتماعية، التي يعيش فيها الإنسان والكائنات الأخرى، يستمدون منها زادهم ويؤدون فيها نشاطاتهم" (الحفار، 1985ص. 45). وقد عرفها التل (1995) بأنها: " مجموعة الظروف

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الخارجية التي تؤثر على الكائن الحي، أو أي نظام محدد آخر خلال حياته" (ص.21). فالبيئة "هي الوسط أو المجال المكاني الذي يعيش فيه الإنسان، يتأثر به ويؤثر فيه" (عبد المقصود، 1997، ص.21) " وقد عرفت البيئة أنها المحيط الذي تعيش فيه الأحياء من إنسان وحيوان ونبات، ويشمل الماء والهواء والأرض، وما تشتمل عليه (كشاكش، 1998). فكلمة البيئة" تعنى المنزل أو المكان الذي ينزل فيه الإنسان أو الحيوان وقد يقصد بها المكان أو الحالة التي يكون عليها الكائن والناجمة عما يكتنفه من ظروف " (الصانع، 2002، ص.13). أما مرعي والحيلة (2005) فقد عرفا البيئة: "أنها الإطار العام الذي يعيش فيه الإنسان ويحصل منه على مقومات حياته، من غذاء وكساء ودواء ومأوى، ويمارس فيه علاقاته مع اقرأنه" (ص. 284).

وذكر النهاري (1997) أبعاداً أساسية لمفهوم البيئة هي: -

1. البعد البيئي الطبيعي: يشمل هذا البعد العناصر البيئية المختلفة، ونظمها وعلاقاتها المؤثرة والمتأثرة بمحيطها القريب، والبعيد من نظم حية وغير حية.
2. البعد الاجتماعي والاقتصادي: يشمل الآثار السلبية والإيجابية، لنشاطات الإنسان في استغلال الموارد الطبيعية من كائنات حية، وموارد متجددة وغير متجددة.
3. البعد الأخلاقي أو القيمي: يشمل الأبعاد الحضارية، والخلقية للطريقة التي يقوم بها الإنسان في استغلال موارد البيئة، وتأثير ذلك على نوعية الحياة في الكون.

بالنظر إلى التعريف الواسع للبيئة، فهي الإطار أو الوسط الذي يحيا فيه الإنسان ويحصل منه على مقومات حياته ويمارس فيه علاقاته مع أقرانه من بني البشر، وهذا الوسط يمكن النظر إليه بصورتين: الأولى: في إطار ثلاث منظومات هي المحيط الحيوي Biosphere، والمحيط المصنوع أو التقني Thechnosphere، والمحيط الاجتماعي Sociosphere (صباريني، 1991).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المؤتمرات البيئية:

اهتم العالم بموضوع البيئة ففي عام(1968) عقد مؤتمر في الأرجنتين حول صون البيئة والموارد البيئية، وفي سويسرا عام (1971)، (صباريني وفرحان،ومرعي،1986). ولقد انطلق الاهتمام بالتربية البيئية من خلال المؤتمر الدولي للبيئة البشرية عام 1972 في استوكهولم عاصمة السويد، الذي أوصى بضرورة اتخاذ تدابير لازمة لتنمية التربية البيئية، وأهم ما صدر عن هذا المؤتمر هي التوصية رقم (96) التي تطالب وكالات الأمم المتحدة وخاصة اليونسكو بالتعاون فيما بينهما لوضع برنامجاً شاملاً لعدة فروع للتربية البيئية في المدارس وخارجها، بحيث تشمل مختلف مراحل التعليم، لذا فإن هذا المؤتمر يمثل إعلاناً لمصطلح التربية البيئية، كما شكل نقطة تحول كبيرة في تاريخ الوعي البيئي مما أعطى قوة دافعة من أجل الاهتمام بالتربية البيئية على المستوى الدولي (وهبي والعجي، 2003). ويعتبر هذا المؤتمر أول صيحة تحذيرية لدول العالم"أن حافظوا على بيئتكم من التدهور، لا ترهقوها باستنزاف خيراتها وتشويه معالمها". (غنايم وابوكليله، 1988). ونتيجة لهذا المؤتمر عقد مشغل عمل دولي في بلغراد عام (1975) كان له دور كبير في مجال التربية البيئية لتأكيدها على تطوير العالم ليكون أكثر وعياً واهتماماً بالبيئة ومشكلاتها وأكثر امتلاكاً للمعارف والاتجاهات والدوافع، والالتزام بحل المشكلات القائمة، كما عقد مؤتمر دولي للتربية البيئية في تبليس بالاتحاد السوفياتي سابقاً عام (1977) الذي أعلن أن التربية البيئية تهدف إلى تعريف الأفراد والجماعات بطبيعة البيئة، بشقيها الطبيعي والمشيد. واكتساب المعارف والقيم والمهارات التي تساعدهم في المساهمة على حل المشكلات (صباريني والغرايبة، 1993). وفي عام (1978) عقد مؤتمر في موسكو بعنوان "التربية البيئية والتدريب البيئي" خلص إلى وضع إستراتيجية دولية للتربية البيئية (الصباريني والحمد،1994). وبعد عشر سنوات من إعلان تبليس،

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

نظمت اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة اجتماعاً دولياً في موسكو 1987 للتربية البيئية والتدريب البيئي، خلص إلى وضع إستراتيجية دولية للتربية البيئية خلال التسعينيات. وفي عام (1991) عقد مؤتمر الدول النامية حول البيئة والتنمية نتج عنه إعلان بكين، وكان الاهتمام بتردي البيئة العالمية . ومنها المؤتمر الذي عقد في ريودي جانيرو في البرازيل عام(1992) بعنوان " قمة الأرض" تضمن فصلاً عن "التربية والوعي والتدريب" (ابو خلف،1995). الذي كان على مستوى العالم، فقد حضره عدد كبير من رؤساء العالم، حيث صدر عن المؤتمر اقتراح بإعداد معاهدة دولية لحل المشكلات البيئية فيما يتعلق بالتغير المناخي. وقد نصت المعاهدة على ضرورة العمل على خفض معدلات انبعاثات ثاني أكسيد الكربون (الديحان، 1996). وفي عام (1995) عقد مؤتمر دولي في برلين عن المناخ والبيئة بمشاركة 170 دولة، لمناقشة معاهدة التغير المناخي، ومدى ما تحققه لصون المناخ والبيئة، والتزامات الدول الصناعية نحو خفض غازات الصوبة، وقد وافق الأعضاء على مشروع وثيقة لتخفيض معدلات انبعاثات هذه الغازات التي تتسبب في احترار الأرض. وتبعة مؤتمر المناخ العالمي في كيوتو باليابان عام 1997الذي حاول التوفيق بين وجهات نظر الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا الغربية واليابان حول نسب خفض انبعاثات ثاني أكسيد الكربون، وصدر بروتوكول كيوتو الذي تعهدت الدول الموقعة عليه بتخفيض انبعاثات الغازات (البنا، 2000). عقدت عدة مؤتمرات على المستوى الإقليمي، منها المؤتمر الذي عقد في بيروت تحت عنوان" الرأي العام العربي والبيئة" في الفترة من 16-17-2006م تشرين أول. الذي نظمته مجلة البيئة والتنمية، بالتعاون مع برنامج (UNEP). الذي أوصى في نهايته إلى ضرورة الاهتمام بنشر التوعية البيئية عن طريق التربية البيئية، والإعلام البيئي، والمنظمات غير الحكومية العاملة في مجال البيئة. وتنمية التربية البيئية منذ الطفولة وفي المراحل الدراسية المختلفة، بالتعاون مع

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المؤسسات التربوية، لدعم سلوك بيئي إيجابي، وبناء القدرات في مجال الحفاظ على البيئة، بالتعاون مع الجامعات ومراكز البحوث (الرأي العام العربي والبيئة،2006). عقد مؤتمر بيئي بعنوان" التلوث البيئي أسبابه، أثاره، وطرق مواجهته" بمدينة الغردقة بمصر، في الفترة بين 17-20 أبريل 2007، وذلك بهدف دراسة التلوث البيئي على مستوى الوطن العربي، لإتاحة الفرصة بعمل خريطة بيئية متكاملة تخدم الدول العربية والباحثين بها، وترتقي بالعمل البيئي بجميع أقطاره. وتناول المؤتمر عدة محاور: مراقبة التأثير البيئي للملوثات، والتلوث البيولوجي والكيمائي، وإدارة الأزمات البيئية، وسمية الأدوية، وتلوث إدارة المياه، والسموم والغذاء، وطب الكوارث والتسمم من الوجهة الطبية والشرعية، وعلم السموم، والصحة المهنية والبيئية(التلوث البيئي أسبابه أثاره،وطرق مواجهته،2007).

ومؤخراً عُقد "المؤتمر البيئي الرابع" في الأردن تحت شعار" نحو بيئة صحية مستدامة" في جامعة مؤتة، في الفترة من 26-27 تشرين ثاني2007، في وقت تزداد فيه معاناة البيئة من المشكلات أهمها: انتشار التلوث البيئي الذي يهدد الإنسان، ونقص الموارد المائية، وسوء تدبير ما هو متوفر منها، وضعف الوعي الاجتماعي بأهمية البيئة والزحف العمراني على المناطق الطبيعية، وتحديد المحميات الطبيعية بعيداً عن تواجد الخامات الاقتصادية. وقد أوصى المؤتمر بضرورة الاهتمام باستغلال الموارد الطبيعية بشكل عام، والاهتمام بالتعليم البيئي لطلبة المدارس والجامعات. (المعايطة، 2007).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الجمع، ومرحلة الصيد والقنص، ومرحلة الرعي واستئناس الحيوان، ومرحلة الزراعة والاستقرار لم تنتج مواد غريبة على البيئة الطبيعية كالتي استحدثها في مرحلة الصناعة بعد تقدمه التكنولوجي. وقد نتج عن ذلك العديد من المشكلات الاجتماعية (مبروك، 2000).

"لذا اتجهت الدول إلى وضع القوانين الكفيلة بحماية البيئة واعتباره حقا من حقوق الإنسان، واعتبار حماية البيئة من واجبات الدولة التي ينبغي أن تقوم به" (دويدري، 2004، ص.28). فدعا القران الكريم إلى الاهتمام بالبيئة وعدم الإساءة إليها، من خلال تربيته تربية بيئية منسجمة مع التعليم الدينية حيث جعل بين الطبيعة والإنسان انسجاما ومودة قال تعالى" وَيُنَزِّلُ عَلَيْكُم مِّنَ السَّمَاءِ مَاءً لِّيُطَهِّرَكُم بِهِ" (الأنفال، 11). كما حضت الأحاديث النبوية على حماية البيئة ورعايتها، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " **إن قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة، فإن استطاع ألا يقوم حتى يغرسها فليغرسها** (البخاري، 1980، م 2، ص79).

ولها أصولها في مختلف ثقافات الشعوب، ولكنها اكتسبت أهمية كبرى نتيجة انبثاق الوعي بالمشكلات البيئية الكبرى، المتمثلة بالتزايد السكاني الكبير، وزيادة المخلفات، والتقدم التكنولوجي، وغيرها، وذلك للحد من تفاقم هذه المشكلات من خلال تربية متكاملة، خدمة للبشرية، والأجيال القادمة (صباريني، 1991). يعاني الأردن كغيرة من دول العالم عدداً من المشكلات البيئية المتمثلة في الجفاف والتصحر والإفراط في قطع الأشجار وانجراف التربة والاستخدام المفرط للمبيدات الحشرية، وارتفاع درجات الحرارة، وتناقص المساحة المزروعة، وتلوث الهواء، ونقص موارد المياه وتعرضها للاستنزاف الجائر(صباريني والغرايبة، 1993) وزيادة أعداد السكان بشكل

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library Yarmouk University

يفوق الموارد الاقتصادية المتوفرة، وانتشار المياه الملوثة، وانتشار المواد السامة، وارتفاع الضجيج، وكثرة تناول الأدوية (الفاعوري، 2000).

اهتم الأردن بالبيئة، في مرحلة مبكرة من تاريخه الحديث، فقد تأسست الجمعيات المهتمة بالبيئة، فأنشئت الجمعية الملكية لحماية الطبيعة منذ عام 1966 كمؤسسة تطوعية، ثم تبعتها منظمات غير حكومية منها الجمعية الوطنية لمكافحة التدخين 1981، وجمعية البيئة الأردنية 1988، وجمعية أصدقاء البيئة 1995، وشبكة الإعلاميين البيئيين لدول حوض البحر المتوسط، واللجنة الوطنية الأردنية1995، والجمعية الوطنية للبيئة والحياة البرية 1996(السعود، 2004).

وتم إنشاء أول دائرة للبيئة عام 1980، وكانت تتبع لوزارة الشؤون البلدية والقروية، وفي عام 2003 تم إنشاء وزارة البيئة ، وصدر قانون حماية البيئة رقم(1) لسنة 2003، والذي جاء في المادة رقم (4) الفقرة(ج) منه: " تنسيق الجهود الهادفة لحماية البيئة، بما في ذلك وضع إستراتيجية وطنية للوعي والتعليم والاتصال البيئي، ونقل واستخدام المعلومات البيئية" (الخوالدة،2006). وكلها تهدف إلى توعية المواطنين بأهمية البيئة وحمايتها وتشجيعهم على المشاركة في تنفيذ أهدافها.

بالإضافة إلى المؤتمرات الدولية، اهتمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بعقد مؤتمرات تدعو إلى تحديث المناهج، وتوظيفها بما يتناسب مع متطلبات الوضع الراهن للبيئة (الياس والاكلبي، 1996).

مما سبق يتضح أن الإنسان اهتم بالبيئة باعتبارها الأساس في وجوده، وان الآثار التي أحدثها في المراحل التاريخية لم تؤثر على البيئة كما اثرت مرحلة الصناعة التي أدت إلى ازدياد

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

المشكلات البيئية بشكل يفوق قدرة البيئة على تحملها، لذا تنبهت دول العالم إلى مخـــاطر التـــدهور البيئي فعقدت عدة مؤتمرات عالمية وإقليمية ومحلية لتدارك هذه المخاطر والعمل على إيجاد حلول ممكنه لها.

ومع تقدم الإنسان علمياً، تشابكت علاقته مع بيئته وأحدثت التحـــولات العلميـــة والتكنولوجيـــة الحديثة تحولات نوعية في حياة الإنسان وسعادته، وأسهمت في اختلال التوازن بينه وبين البيئـــة. وإن حماية البيئة هي مسؤولية الإنسان الأساسية، لأنه الوحيد القادر على وضع الحلول لكي يحيـــا حياة أفضل ضمن بيئة سليمة ومناسبة لهذه الحياة.

ويرى الباحث أن البيئة هي: المجال الذي يعيش فيه الكائن الحي، بما تـــشمل مـــن العوامـــل الطبيعية، كالمناخ، والتربة، والتضاريس، والجبال وغيرها، والتفاعلات البشرية التـــي أثـــر فيهـــا الإنسان بشكل واضح، كالمراكز العمرانية، والسدود، والمواصلات والتفاعل بينهما.

العلاقة بين البيئة والتربية:

لقد حدد مجلس المدارس في بريطانيا عام (1974) ثلاث وجهات نظر لاستكشاف العلاقة بين البيئة والتربية وهي:

أولا: – التعليم عن البيئة: (المعرفة) يسعى إلى اكتشاف ما يراد دراسته، ويتم ذلك غالباً بطريقتي الاستقصاء، والاستكشاف. والغاية من هذا التعليم هو جمع المعلومات.

ثانيا: – التعليم من البيئة: (مصدر) يهدف إلى استخدام البيئة كمصدر للتعلم من خلال:

– الاستكشاف والتقصي الذي يؤدي إلى تحسين عملية التعلم وهو الجانب الأهم في تعلـــم كيفيـــة مواصلة التعلم.

– مصدر للمواد التي تستخدم للنشاطات الواقعية في مختلف العلوم.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثالثا: – التعليم من أجل البيئة: (القيم، الاتجاهات) وهو التعليم ذو الأسلوب البيئي الذي يركز على تنمية اهتمام واع بالبيئة، وتمتد الأهداف إلى أبعد من مجرد اكتساب المهارات والمعارف. وهذا يتطلب مشاركة المتعلم بتنمية قيم توجه سلوكه. والأفضل أن يتم التركيز على التعلم من أجل البيئة (Goodal,1994). إن العلاقة بين البيئة والتربية علاقة قديمة منذ أن وجد الإنسان على الأرض، ففي بداية حياة الإنسان كانت البيئة هي المصدر المباشر للتربية يكتسب منها خبراته ومعارفه، وبظهور التعليم المدرسي انعزل المتعلم عن بيئته، وانعزلت التربية عن البيئة ومن هنا نادى العديد من المربين بضرورة ربط ما يدرسه المتعلم ببيئته حتى يصبح ما يتعلمه له معنى (الشراح، 1986). فالبيئة مصدر إثراء للعملية التعليمية، والتربية تقدم في المضمون التعليمي معلومات بيئية متعددة ذات ارتباط بالمجتمع، وهي لم تقم أصلا إلا لتعلم ما هو موجود في البيئة وطرق الإفادة منها، وتهدف إلى المحافظة عليها ورفع مستواها (زيد، 1990).

تختلف الدراسة البيئية عن التربية البيئية، فالأولى تهدف إلى تقديم معلومات حول ظاهرة معينة كغاية، أما الثانية فتهدف إلى تنمية معلومات وغرس قيم واكتساب اتجاهات ومهارات تؤدي إلى توجيه سلوك الإنسان ليكون إيجابيا في تصرفاته مع موارد بيئته (باحمى، 1998).

وعلى ذلك فالتربية البيئية عملية إنمائية، تهدف إلى حث المجموعة السكانية التي تستندها الحوافز، وتملك المعرفة والإدراك والمهارات الضرورية للعمل فرديا أو جماعيا لإيجاد حلول للمشكلات البيئية الحالية، وللحد من حدوث مشكلات جديدة. ولبلوغ هذا الهدف هناك مداخل لمساعدة الأفراد والجماعات كما يرى (ستاب، 1985) وهي:

1. الإدراك بأن الكائنات البشرية تكون جزءاً من المنظومة البيئية، وأن أفعالها تؤثر في التوازن البيئي.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

2. تجميع معلومات تسهل عملية إيجاد حلول للمشكلات البيئية.

3. الإقرار بأنه يتعين على كل فرد وعلى كل جماعة المشاركة من أجل إيجاد حلول للمشكلات.

4. اكتساب المهارات الضرورية للكشف عن التصرفات التي تضر بالبيئة والحد منها.

فالتربية البيئية وسيلة لإعداد الفرد للتفاعل مع بيئية، وتنمية جوانب معينة لديه، كتوضيح المفاهيم وتنمية العلاقة بين الإنسان وثقافته وبين المحيط الطبيعي حوله، وتكوين القيم والاتجاهات التي تحكم سلوكه (العريقي، 2002). وإعداد الإنسان الذي يمكنه الاضطلاع بحماية التشريعات التي تستهدف صيانة البيئة والمحافظة عليها والذي يحسن رسم السياسات ووضع الخطط، كما يحسن استخدام العلم والتكنولوجيا كما يحفظ للبيئة سلامتها ويحميها من التلف والتدهور. وإجمالا فإن هناك تنمية للتربية البيئية في الوقت الحاضر لإعداد الإنسان الذي يملك إزاء بيئته سلوكا راشدا (الدمرداش والدسوقي، 1985).

ومن ثم فإننا نصبح في أشد الحاجة للاهتمام بالتربية البيئية، في الوقت الحاضر، لإعداد الإنسان المتفهم لبيئته والمدرك لظروفها والواعي بما يواجهها من مشكلات وما يتهددها من أخطار، والقادر على المساهمة الإيجابية في التغلب على هذه المشكلات والحد من تلك الأخطار، بل وفي تحسين ظروف هذه البيئة، والذي لديه الدوافع للقيام بكل ذلك عن رغبة منه وطواعية لا إكراها في ذلك.

3. **التربية البيئية** (Environmental Education)

مفهوم التربية البيئية:

تعددت الآراء حول مفهوم التربية البيئية نظراً لتعدد مدلول العملية التربوية من جهة ومدلول البيئة من جهة أخرى ويمكن توضيح بعض تلك التعريفات للتربية البيئية خلال العرض الآتي:

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

فقد ورد تعريفها من خلال ندوة بلغراد عام 1975" بأنها العملية التعليمية التي تهدف إلى تنمية وعي المواطنين بالبيئة والمشكلات المتعلقة بها وتزويدهم بالمعرفة والمهارات والاتجاهات وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية تجاه حل المشكلات المعاصرة والعمل على منع ظهور مشكلات بيئية جديدة " (UNESCO,1977,P. 12). ويرى(سليم، 1976، ص. 12) انها "عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدركات لفهم العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه، وتوضح المحافظة على مصادر البيئة، وحسن استغلالها لصالح الإنسان حفاظاً على حياته، ورفع مستوى معيشته". وقد عرفها بارك (Bark,1983) على أنها حياة تقدم تصور للقيم الإنسانية على الصعيدين البيئي والروحي، بهدف توطيد التناغم في حياتنا، وفي العالم لبناء الإنسان المتوافق مع نفسه ومع بيئته. فيرى الحفار (1985) أن التربية البيئية عملية تهدف إلى توعية سكان العالم بالبيئة الكلية، وتقوية اهتمامهم بها وبالمشكلات المتصلة بها، وتزويدهم بالاتجاهات والمهارات، لتعمل على حل المشكلات البيئية الحالية، والحيلولة دون ظهور مشكلات بيئية.

بينما عرفها عبد الجواد (1996) "إنها عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الحيوي، وتوضح حتمية المحافظة على مصادر البيئة" (ص. 45). وبما أن التربية تهدف إلى تنمية الاتجاهات عند الأفراد، ويرى الحلبوسي (2002) بأنها منهج تربوي يستهدف تكوين وعي بيئي مركز على القيم والاتجاهات التي تنظم سلوك الإنسان ليتفاعل مع بيئته الاجتماعية، والطبيعية بما يسهم في حمايتها، وحل مشكلاتها أو التصدي لكل ما من شأنه أن يؤدي إلى تدهورها.

كما أشار (مطاوع، 2005، ص15) " أن التربية البيئية هي عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الحيوي والتدليل على حتمية المحافظة على المصادر البيئية الطبيعية" أما مـؤتمر منظمـة الـدول الأمريكية الذي عقد في عام 1971 حول التعليم والبيئة فقد ذكر أن من أهداف التربية البيئية القدرة على التفكير بالمشكلات التي تواجه البيئة من جميع جوانبها، وتعليم اتخاذ الأحكام (وهبي والعجي، 2003). وقد عرفت جامعة شمال الينوى بالولايات المتحدة التربية البيئية: "بأنها نمط من التربية يهدف إلى معرفة القيم وتوضيح المفاهيم وتنمية المهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الإنسان وثقافته، والتمرس على اتخاذ القرارات ووضع قانون للسلوك بشأن المسائل المتعلقـة بنوعية البيئة" (غنايم، 2003، ص.51). ويرى عربيات ومزاهره(2004) " أنها تعلم كيفية إدارة وتحسين العلاقات بين الإنسان وبيئته بشمولية وكيفية استخدام التقنيات الحديثة وزيـادة إنتاجيتهـا وتجنب المخاطر البيئية واتخاذ القرارات البيئية(ص.12). وعرفها مرعي والحيلة (2005) " أنها عملية تربوية تتعلق بعلاقات الناس مع محيطهم الطبيعي، ومحيطهم البشري الذي هو مـن صـنع الإنسان وتمتاز برامجها في استخدامها أكثر من مادة لتحقيق أهدافها. وتركز على العلاقـات بـين الإنسان والطبيعة،وعلى المشكلات المعاصرة التي من صنع الإنسان وتلك التي من صـنع البيئـة" (ص. 286). ويعرفها خضر (2006) "بأنها برنامج تعليمي يهدف إلى توضيح علاقـة الإنـسان وتفاعله مع بيئته الطبيعية وما فيها من موارد، لتحقيق اكتساب الطلاب خبرات تعليميـة تتـضمن الحقائق والمفاهيم والاتجاهات البيئية" (ص. 78). ويعرفها أبو غزله (2003) بأنها "عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنـسان وحضارته بمحيطه الحيوي وتوضيح أهمية المحافظة على مصادر البيئة وضرورة حسن استغلالها لصالح الإنسان" (ص. 25). وتم تعريف التربية البيئية في الإسلام بأنها: " جانب من جوانب التربية الشاملة التي تستمد مبادئها ومعاييرها من المصدرين الأساسيين للتشريع(القران والسنة)، والتي تهتم

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library- Yarmouk University

بتوثيق صلة الإنسان بالبيئة الطبيعية وتعميق معرفته بعناصرها، وتنظيم علاقته بهذه العناصر تنظيماً دقيقاً يعتمد على المبادئ المستمدة من المصادر الإسلامية"(الطنطاوي، 2003،ص.532).

فالتربية البيئية تعني الجهود التي تبذلها الهيئات، والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية، في توفير قدر من الوعي البيئي لكافة المواطنين في مختلف الأعمار، والظروف البيئية بحيث يكون هذا الوعي إسهاماً مباشراً في توجيه سلوك الأفراد نحو المحافظة على بيئاتهم الطبيعية بشتى الوسائل التي تمكنهم من ذلك(جاد، 2004).

ويرى ستنك وسكايف ولبنسكي وفولسين وكولبن (Sytnik, Sakhaev , Lebedinsky, Voloshin & Kolybin, 1985) أن التربية البيئية موروث غني له تاريخ عريق يعود إلى أزمنة بعيدة، وأن تجددها وتقدمها مهم جداً في مجال نتائج التربية خاصة مع تزايد الوعي للسكان لمواجهة المشاكل المعاصرة مثل: تزايد أعداد السكان، والتلوث، وتوفر المصادر الطبيعية.

من خلال ما سبق خلص الباحث بأن التربية البيئية تعني تربية الفرد من خلال إعداد برامج توعية للأفراد حول البيئة المحيطة بهم، وتزويدهم بمفاهيمها، ومشكلاتها من أجل المحافظة عليها، وبيان دورهم في حل مشكلاتها واتخاذ القرارات المناسبة حولها. ويمكن النظر إليها على أنها:

- عملية إعداد وتوجيه للسلوك تتطلب مشاركة جماعية تتعاون فيها المدرسة، مع جميع مؤسسات المجتمع التعليمية والتربوية والثقافية والإعلامية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها.
- عملية تهدف إلى تطوير قدرات عقلية.
- عملية تركز على حل المشكلات البيئية.
- تهدف إلى توجيه سلوك الفرد في الاتجاهات السليمة مستنداً إلى خلفية معرفية وجدانية.
- عملية تركز على التعاون المحلي والإقليمي والدولي.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- عملية تهدف إلى إكساب الطلبة المفاهيم والمهارات والقيم.
- تشدد على الجهود الفردية والجماعية لصيانة البيئة والمحافظة عليها.
- تركز على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو البيئة، وغرس قيم بيئية توجه سلوك الطلبة في تعاملهم مع موارد بيئتهم.
- تهدف لتنمية الشعور بالمسؤولية تجاه البيئة، لتحقيق التنمية المستدامة.
- تشتمل على أبعاد معرفية وانفعالية ونفسحركية.
- تتضمن تكوين وعي بيئي.
- عملية تسعى لتحقيق الحياة الكريمة للإنسان في حاضره ومستقبله.
- عملية مستمرة مدى الحياة، فهي تربية شاملة.

ويمكن تحديد تعريف للتربية البيئية يتناسب وهذه الدراسة ويلتزم به الباحث في هذه الدراسة:

التربية البيئية هي العملية التي تقوم على فهم العلاقة المتبادلة بين الإنسان والبيئة بهدف إكساب الطلبة المعلومات والمفاهيم والحقائق البيئية لتنمية الوعي والمهارات والاتجاهات الايجابية نحو البيئة للمحافظة على مواردها وحسن استغلالها لتحقيق التنمية المستدامة.

تطور التربية البيئية:

ظل مفهوم التربية البيئية وثيق الصلة في تطوره بمفهوم البيئة، فقد انتقل من تناول البيئة بجوانبها الطبيعية والحيوية إلى مفهوم أشمل ليتضمن الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، في ترابط وتكامل يبرز العلاقات المتبادلة والتفاعلات المستمرة بينهما، ومنذ القدم كانت التربية مرتبطة بالبيئة ولكن بمفهوم ضيق، وفي النظم التربوية تتبنى المناهج أهدافها ومضامين لها علاقة بالبيئة باعتبارها مكونة من الجانبين الطبيعي والحيوي، وكانت تعالج الظواهر البيئية بصورة منفصلة دون

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

تنسيق فيما بينها، وبذلك لم تتمكن التربية من تطوير سلوك المتعلم تجاه الإحساس بالمسؤولية إزاء البيئة من أجل فهمها وتحسينها (اليونسكو، 1990، 24: 25).

لم يكن الاهتمام بالتربية البيئية حديث العهد، بل له أصوله القديمة، وتعود جذور التربية البيئية إلى الديانات السماوية، والتي لها دور بارز في تحسين وتنظيم العلاقة بين الإنسان والبيئة (وهبي والعجي، 2003).

ورغم الاهتمام القديم بالبيئة، إلا أن الاهتمام بالتربية البيئية يزداد يوماً بعد يوم، وقد ظهر ذلك بعقد الندوات والمؤتمرات لمعالجة مشكلات البيئة في إطار التعاون الوطني والإقليمي والدولي لمحاولة إنقاذ البيئة من التلوث والاستغلال الجائر إنقاذاً للإنسان من الدمار الذي سيلحق من جراء هذه المشكلات (صباريني والغرايبة، 1993). والتي تم الإشارة إليها سابقاً.

هذا الاهتمام العالمي يعكس حجم المشكلات التي تواجه الإنسان، والتي تتطلب البحث عن الحلول المناسبة لها لكي لا تتفاقم أكثر من ذلك، وعندما بحث الخبراء والعلماء عن أفضل الحلول وجدوا أن الحل يجب أن يبدأ من الإنسان، لأنه أصل هذه المشكلات، كما وجدوا أن أفضل الحلول هو مدخل التربية، لذا أصبحت البيئة موضوعا للتربية (الديحان، 1996).

واستجابة لهذه المؤتمرات سعت الدول إلى تضمين مناهجها وكتبها بمفاهيم التربية البيئية، وجعلها بعداً أساسيا من أبعاد المعرفة، والتعمق به ضرورة أكثر من أي وقت مضى، وطرحت أفكاراً وطرقاً وأساليب تساعد في إدخال التربية البيئية إلى المناهج المدرسية (Murdoch,1994).

ومن هنا فإننا بحاجة للاهتمام بالتربية البيئية في الوقت الحاضر لإعداد الإنسان المتفهم لبيئته والمدرك لظروفها والواعي لمشكلاتها، والقادر على المساهمة الإيجابية في التغلب على مشكلاتها

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

والحد من الأخطار التي تحيق بها، وتحسين ظروف البيئة، من خلال تربية الإنسان تربيـــة بيئيـــة واعية وشاملة وكاملة.

فلسفة التربية البيئية:

التربية البيئية -كعلم من العلوم- لها أسسها التاريخية والفلسفية والاجتماعية، والأسس الفلسفية تتبلور في أن الإنسان جزء من البيئة له ما لها وعليه ما عليها، وتدعو إلى التعايش مع البيئة، ووجد المعنيون بشؤون البيئة أن وضع فلسفة وأساس قيمي لاتخاذ القرار يستدعي متطلبين أساسين للتربية البيئية يأخذان بمرتكزين: الأصالة والمعاصرة، على اعتبار أن التربية البيئية لها أصولها القديمـــة. وأن الاهتمام المعاصر ارتبط بظهور المشكلات البيئية وتفاقمها، لذا وضعت منطلقات فلسفية للتربية البيئية من أهمها:

- النظر إلى المشكلات البيئية في سياقها المحلي والعالمي.
- ضرورة إصلاح الخلل الذي أحدثه الإنسان في البيئة، وعدم الاستمرار في الإتلاف والتخريب.
- ضرورة وجود القيم عند الإنسان لاستمرار وجوده على كوكب الأرض كاحترام البشر، وحماية موارد البشرية وصونها.
- يعتمد سلوك الناس تجاه البيئة على المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يمتلكونها.

وهذه الفلسفة تلتقي مع الفلسفة الندية التي تنادي بعلاقة انسجام وتوافق بين الإنسان والطبيعة مـــن منطلق استثمارها في حدود قدراتها على التجدد والعطاء (صباريني والغرايبة، 1993).

وهناك أخلاقيات بيئية للانسجام بين الإنسان والبيئة، لتكون مستمرة مدى الحياة، وتبدأ مـــن الطفولة المبكرة وتستمر خلال التعليم النظامي وغير النظامي. لذا فإن بقاء الجنس البشري علـــى الكرة الأرضية مرهون بتفهم الإنسان للبيئة والمحافظة عليها وحل مشكلاتها (وهبـــي، والعجـــي،

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

2003). فالاهتمام بالتربية البيئية ليس اهتماماً عابراً، بل من أجل أن تصبح عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية، لتربية الأجيال تربية شمولية، وتزويدهم بخبرات عملية وسلوكية تجعلها قادرة على التكيف مع المستجدات ومواجهة التحديات بكفاءة عالية (الحر، 2003).

وتنطلق فلسفة الباحث للتربية البيئية من منظور التوازن والتكامل بين عناصر البيئة، وضرورة المحافظة عليها من اجله ومن اجل الأجيال القادمة بما يحقق التنمية المستدامة.

أهداف التربية البيئية:

تعد ندوة بلغراد عام 1975 أول تجمع عالمي تم التأكيد فيها على أهمية التربية البيئية في بناء المواطن الإيجابي، والمتفاعل مع المشكلات البيئية، ودعت إلى تدعيم التربية البيئية في البرامج التعليمية (مطاوع، 2005). ويرى (ويليام ستاب، 1985) أن الأهداف العامة للتربية البيئية هي:

- إعداد مواطن إيجابي.
- إعداد مواطن لديه معرفة واعية بالبيئة.
- لديه اهتمامات بالبيئة ودراية بمشكلاتها.
- مزود باتجاهات إيجابية نحو حماية البيئة من التلوث.
- لديه القدرة على اتخاذ القرارات حيال القضايا البيئية، من خلال مشاركته في مناقشة مشكلات بيئية واقتراح الحلول البديلة.

وتم تحديد الأهداف العامة للتربية البيئية في مؤتمر بلغراد، يوغسلافيا عام 1975، كما أوردها (دلاشه، والطيطي، والضامن، 1985).

- معرفة الأفراد للبيئة الطبيعية وما بها من نظم بيئية، والتعرف على العلاقة بين مكونات البيئة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- إبراز الآثار السلبية لسوء استغلال المصادر الطبيعية وما يترتب عليها من آثار اقتصادية واجتماعية.

- إبراز الأهمية الكبيرة للمصادر الطبيعية واعتماد النشاطات البشرية عليها.

- مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب وعي بيئي عن طريق توضيح المفاهيم البيئية، وفهم العلاقة المتبادلة بين الإنسان وبيئته الطبيعية.

- تصحيح الاعتقاد الخاطئ بأن المصادر الطبيعية دائمة لا تنضب.

- توضيح حتمية التعاون بين الأفراد والمجتمعات عن طريق إيجاد وعي وطني بأهمية البيئة وبناء فلسفة واضحة تجاه البيئة.

وقد ركز مؤتمر تبليس الذي عقد بالاتحاد السوفيتي عام (1972) على: أن التربية البيئية تهدف إلى تعريف الأفراد، والجماعات بطبيعة البيئة بشقيها الطبيعي، والمشيد الناتجة عن تفاعل مكوناتها البيولوجية، والطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وإكسابه المعارف والقيم والمهارات التي تساعدهم على المساهمة المسئولة في بلورة حل المشكلات الاجتماعية (الأحمد، والمعلولي، والشماس، 2004). فهدف التربية البيئية هو إيجاد وعي فردي، وجماعي تجاه القضايا البيئية، والشعور بالمسؤولية تجاه القضايا الإنسانية التي تشير إلى الالتزام تجاه البيئة، والمرونة في الوصول إلى حل المشكلات (Subbarini,1991).

ويرى (مطاوع، 2005، الشلبي، 1990، Sytnik,et al 1985) أن أهداف التربية البيئية تتمثل في:

1. الوعي: ويكون من خلال مساعدة الأفراد، والجماعات على اكتساب وعي بالبيئة وبجميع مشكلاتها.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

2. المعرفة: إتاحة الفرصة التعليمية للأفراد، والجماعات لاكتساب خبرات متنوعة والتزود بفهم أساسي للبيئة.

3. الاتجاهات: اكتساب الأفراد والجماعات الاتجاهات والقيم والشعور للاهتمام بالبيئة، وتحفيزهم على الإسهام الفعال في تحسينها وحمايتها.

4. المهارات: مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب مهارات حل المشكلات البيئية، واكتساب المهارات أمر ضروري للتعامل مع البيئة، وعدم إيذائها أو استنزاف مواردها وتلويثها.

5. الإسهام أو المشاركة: إتاحة الفرصة للأفراد. والجماعات للمشاركة النشطة على كافة المستويات في العمل على حل المشكلات البيئية التي تعتبر مشكلات ملحة تتطلب اتخاذ الإجراءات المناسبة لحلها.

6. القدرة على التقويم: معاونة الأفراد والجماعات على تقويم مقاييس. وبرامج التربية البيئية في ضوء العوامل الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والطبيعية والجمالية والثقافية. كما وتهدف التربية البيئية إلى: تمتع البشر بصحة جيدة وحياة أفضل، وتجنب المؤثرات الضارة بصحة الإنسان. وتطوير قيم وأخلاقيات خاصة بالبيئة لتدعيم التوازن بين توافق الإنسان مع بيئته. تقدير الجهود التي تبذل على مستوى الأفراد والجماعات والدولة والمنظمات الدولية من أجل المحافظة على البيئة. (الخولي وغنيم، 1998، ص65-66).

ولتحقيق تلك الأهداف لا بد من اختيار محتوى للتربية البيئية يتضمن ما يلي: (صباريني، ومرعي، وفرحان، 2000).

- مفاهيم بيئية أساسية لتكوين المهارات والاتجاهات.

- تنمية المهارات لمساعدة الأفراد على فهم البيئة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- زيادة دافعية الأفراد التي تعتمد على المجال الانفعالي من الأهداف وعلى التعامل الواعي مع قضايا البيئة.

- البيئة وحدة متكاملة بجوانبها الطبيعية، والتكنولوجية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والأخلاقية، والجمالية.

- التربية البيئية عملية متواصلة مدى الحياة، وتستمر في جميع المراحل الدراسية النظامية، وغير النظامية.

- الأخذ بمضمون يجمع بين فروع المعرفة، وتستعين بالمضمون الخاص لكل فرع منها.

- التعرف على القضايا البيئية الكبرى من منظور محلي، وقومي، وإقليمي، ودولي.

- التركيز إلى الأوضاع البيئية الحالية والمحتملة.

- الربط بين الحس البيئي ومعرفة البيئة، والمهارات الكفيلة بحل مشكلاتها، وتوضيح القيم المتعلقة بها في كل مرحلة من مراحل العمر.

- مساعدة الدارسين على اكتشاف أعراض المشكلات وأسبابها الحقيقية.

- التأكيد على تشعب المشكلات البيئية، ومن ثم ضرورة تنمية التفكير النقدي لها.

- استخدام بيئات متنوعة للتعليم مع التأكيد على الأنشطة العملية، والتجارب المباشرة.

لقد تنبه العالم إلى قيام المؤسسات التعليمية بدور إيجابي في التربية من أجل إعداد الإنسان الواعي بأهمية المحافظة على البيئة في حاضر الإنسان ومستقبله، من خلال أخذه الأبعاد الآتية:

- مستوى الفرد: حيث تؤكد التربية البيئة على مساعدة الفرد على النمو السليم جسمياً وعقلياً ونفسياً وروحياً وخلقياً واجتماعياً، ليصبح مواطناً مسئولاً عن نفسه ومجتمعه.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- مستوى المجتمع (محلي، وطني، وإقليمي) تؤكد التربية البيئية على الالتزام بتوحيد المجتمع وتنميته من خلال المحافظة على الموارد الطبيعية، والانتفاع بالتكنولوجيا الحديثة واستيعابها.
- المستوى الإنساني العالمي: تحرص التربية البيئية على الالتزام بالتفاهم والتعاون الدولي، وعلى المشاركة في التطور الحضاري في العلوم والفنون والآداب (عبد الجواد، 1996).

ومن أجل تحقيق الأهداف أوضح إنجلسون(Engelson ,1985) إلى أن أي برنامج للتربية البيئية، ينبغي أن يتصف بالخصائص الآتية:

1- أن يكون موجهاً نحو العمل (Action oriented) بحيث يسمح للطلبة بالمساهمة في حل المشكلات البيئية الواقعية.

2- أن يكون مبنياً على الخبرة (Experiential) بحيث يقدم للطلبة خبرات تعليمية بيئية متنوعة.

3- أن يكون مستمراً (Continuous) يؤدي إلى تعميق الخبرة في الصفوف والمراحل الدراسية المختلفة.

4- أن يكون موجهاً نحو المستقبل (Future oriented) يهتم بالمستقبل اهتمامه بالحاضر وقضاياه.

5- أن يكون موجهاً نحو العالمية (Global oriented) فينظر إلى الكرة الأرضية على أنها نظام مصغر من نظام بيئي أكبر.

6- أن يراعي الشمولية (Holistic) بالتعامل مع أبعاد البيئة المختلفة.

7- أن يكون متعدد التخصصات (interdisciplinary) يشتق محتواه من كافة ميادين المعرفة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

8- أن يكون موجهاً نحو القضايا (Issue oriented) فيتعامل مع القضايا البيئية، سواء المحلية أم القومية أم العالمية.

9- ألا يكون متحيزاً (eutral) يحترم كل الآراء والأفكار بدون تحيز.

خلص الباحث إلى أن الهدف الأساسي للتربية البيئية هو إعداد الإنسان المتفهم لبيئته الواعي لمشكلاتها القادر على المساهمة في التوصل إلى حلولها، المزود بالمعرفة والقيم والمهارات والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة، المهتم بالمستقبل اهتمامه بالحاضر، الناظر إلى البيئة كنظام مصغر من نظام بيئي اكبر. ومن اجل أن يتم ذلك لا بد من ضرورة إدخال التربية البيئية في المناهج المدرسية من خلال عدة مداخل.

مداخل التربية البيئية:

إن التربية البيئية مفهوم مركب تنطوي فيها المبادئ والمفاهيم والاتجاهات والمهارات، الهدف منها هو اكتشاف العلاقات المتداخلة بين الإنسان والبيئة، وتشابك العلاقات والمشكلات البيئية لمساعدة الإنسان على اتخاذ القرارات المناسبة للحفاظ على البيئة، لذا فإن هناك عدة مداخل لتعليم التربية البيئية في مراحل التعليم المختلفة وهي:

1- المدخل الاندماجي: يتضمن البعد البيئي في المواد الدراسية، عن طريق إدخال موضوعات التربية البيئية في مختلف مناهج المواد الدراسية، أو ربط المضمون بقضايا بيئية، ويعتمد على جهود المعلمين، والمشرفين التربويين في طريقة التعلم والتعليم (صباريني، 1993). بحيث يحقق هذا المدخل مفهوم التكامل للنظام البيئي، كمعالجة تلوث الماء عند دراسة الأنهار أو المسطحات المائية في الجغرافية(الجبان،1997).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

2- مدخل الوحدات الدراسية: يعتمد هذا على تضمين وحدة دراسية أو فصل عن البيئة في إحدى المواد الدراسية أو توجيهه بمنهاج مادة دراسية بأكمله بيئيًا. كتضمينه وحدة بيئية في كتاب ما (الأحمد والمعلولي والشماس، 2004). كما يتمثل هذا المدخل بتوجيه المادة الدراسية بأكمله توجيهياً بيئياً(الجبان،1997).

3- المدخل المستقل: يتمثل في برامج دراسية متكاملة للتربية البيئية، كمنهاج دراسي مستقل، (عربيات ومزاهره، 2004). ويتسم هذا المدخل بالنظرة الكلية الشمولية، وينتشر في التعليم العالي(المتوسط والجامعي)، كما يناسب تعليم التربية البيئية في التدريب أثناء الخدمة(الجبان،1997). هذه المداخل المتنوعة تهدف بمجملها إلى تعزيز التربية البيئية لدى الأجيال، مما يترتب عليه مسؤولية تجاه البيئة التي يعيش فيها الإنسان، ومن هنا جاءت ضرورة التعرف إلى أنماط المسؤولية البيئية.

أنماط المسؤولية البيئية:

- المسؤولية البيئية الفردية: وهي التي تتمثل في مسؤولية الفرد باعتباره مسؤولاً من خلال عمله، أو مكان سكنه، أو في أي مكان يتواجد به، من اجل حماية البيئة والحفاظ عليها بالجهود الذاتية.
- المسؤولية البيئية الجماعية: وهي التي تتمثل بمسؤولية المنظمات الحكومية والتطوعية كل في إطار تخصصه في مجال البيئة، وذلك من خلال القوانين والتشريعات.

فالمنظمات التطوعية تقوم بالمراقبة والتوعية المستمرة للحفاظ على البيئة، والمؤسسات الحكومية تقوم بتنفيذ القوانين وتطبيقها على كل من يخالف شروط السلامة البيئية (خليل، 2000). ويعد وعي الأفراد والجماعات بالمشكلات البيئية المحلية والعالمية، وآثار ذلك على وطنه

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ومواطنيه بيئياً واقتصادياً وصحياً ودوره في الحد، أو تخفيف آثارها، والتكيف معها، والمشاركة في اتخاذ القرار البيئي، من ابرز المسؤوليات البيئية:

1. ترشيد استخدام الموارد غير المتجددة.

2. المشاركة بفاعلية في عمليات التوعية البيئية، وصنع القرار البيئي.

3. السعي إلى رفع مستوى الوعي بقضايا البيئة على الصعيد الفردي والوطني والعالمي(أبا حسين،2006).

4- طبيعة علم الجغرافية وأهميته:

الجغرافية كلمة يونانية الأصل تتألف من مقطعين هما"GEO" بمعنى أرض، و"Graph" بمعنى وصف أي تعني" وصف الأرض" (الشلبي، 1997، ص.10). وقد مر علم الجغرافية بعدة تطورات حتى وصل إلى ما وصل إلية الآن.

الفكر الجغرافي في العصور القديمة:

ارتكز الفكر الجغرافي في العصور القديمة على فكرة الحتمية، بمعنى خضوع الإنسان خضوعاً كاملاً لبيئته الطبيعية، بحيث تتحكم الظاهرات المختلفة في حياته بشكل كامل، وتمثل الفكر الجغرافي في جمع الحقائق عن سطح الأرض، ورسم المصورات الجغرافية للمناطق. لذا فقد ارتبط بالمعلومات الوصفية للأرض وسكانها، حيث كان الاهتمام منصباً على معرفة شكل الأرض والعلاقة بينها وبين الكون من ناحية، وبينها وبين المكان الذي توجد فيه تلك الحضارات من ناحية أخرى، باعتبار أن المكان يشكل مركز الاهتمام بالنسبة للإنسان، وبذلك فالتفكير الجغرافي لم يرقَ إلى مرتبة العلم، لأنه لم يلتزم بمنهج معين (الشلبي، 1997).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

فالنظرة الجغرافية بالنسبة للباحثين قديما وخاصة اليونانيين كانت منصبة على جمع المعلومات "جغرافية وصفية"، ولم يهتموا بمناقشة أثر البيئة على النشاط الإنساني. وكان همهم تجميع اكبر كم من المعلومات دون اعتبار للحق المعرفي (Hardwick& Holtgrieve,1996). هذه النظرة الضيقة في الفكر الجغرافي من قبل الإنسان لم تستطيع أن تطور علم الجغرافية من خلال معرفة العلاقة وترابطها بين الجغرافية والبيئة، بل اقتصرت على وصف الأشياء دون اتخاذ نهج علمي معين.

الفكر الجغرافي في العصور الوسطى:

لم يتقدم الفكر الجغرافي في أوروبا عما كان عليه في العصور القديمة، لا بل تراجع نتيجة سيطرة الكنيسة التي أغفلت التعليم، حيث ساد الجهل والخرافات والخلط بين الحقيقة والخيال (حبش، 1986).

ولقد دفعت حاجة العالم العربي الإسلامي لنشر الإسلام خارج الجزيرة العربية، وجمع الجزية وجباية الخراج، للبحث على ظروف البلدان المفتوحة، بالإضافة إلى فريضة الحج التي تقتضي معرفة المسالك التي تؤدي إلى مكة، إلى الإسهام في علم الجغرافية تمثلت في حركة النقل والترجمة وإنشاء الأدوات الجغرافية كالاصطرلاب والخرائط، ونشر مؤلفاتهم الجغرافية مثل كتاب "وصف الأرض" للخوارزمي. وظهور كتابات للعرب والمسلمين فيما يعرف الآن بجغرافية المدن حيث أشاروا إلى الاختلافات بينها وبين القرى، ودراسة التضاريس، حيث تم تقسيم الدول على أساس التضاريس، ورغم هذا التقدم في علم الجغرافية إلا أنه لم يخرج عن المنهج الوصفي المجرد (الشلبي، 1997). فالفكر الجغرافي في هذه العصور لم يتقدم عما كان في العصور القديمة وخاصة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

في أوروبا، إلا أن إسهام المسلمين برز بشكل اكبر من الأوروبيون تمثل في إنشاء الأدوات الجغرافية، ونشر المؤلفات.

الفكر الجغرافي في العصور الحديثة:

مر الفكر الجغرافي الحديث عبر مرحلتين هما:

1- المرحلة الأولى:

عصر النهضة والاكتشافات الجغرافية: بعد أن ساد الطابع الوصفي في العصور الماضية، بدأت الجغرافية الحديثة بعصر النهضة، حيث أخذت صفة العلم، وقد مهدت الاكتشافات الجغرافية السبيل المعرفة بفضل اكتشاف العالم الجديد، وبدأ العلماء يبحثون في موقع الإنسان في الكون، وقد تميزت هذه الفترة بتقسيم الجغرافية إلى قسمين الجغرافية العامة والجغرافية الخاصة.

حيث يتناول القسم الأول دراسة الأرض بشكل عام ليساعد في دراسة الأقطار المختلفة التي تكون الجغرافية الخاصة، وهذا ما ساعد على ظهور الجغرافية الإقليمية على أساس علمي. وظل الاتجاه السائد هو سيادة الجانب الطبيعي على الجانب البشري، وهذا ما أكده الفيلسوف "كانت" (Kant) على أهمية دراسة الجغرافية الطبيعية وحاول تحديد مفهومها بين العلوم الأخرى. ورغم ما حصل من تقدم في الفكر الجغرافي إلا انه ظل في نطاق الوصف الجغرافي المجرد والتفسير المحدود (حميدة، 1983).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

2- المرحلة الثانية:

عصر الجغرافية الحديثة: يرجع التقدم في الفكر الجغرافي في هذا العصر إلى العالم" كارل رايتر" (Carl Ritter) الذي نشر كتاباً له بعنوان"دراسة الأرض" والذي التزم فيه بالمنهج التجريبي، بعد أن كان المنهج السائد المنهج الوصفي، وبذلك ينطلق هذا العالم من أن الجغرافية "علم الأرض" وليس وصف الأرض تتمحور حول الجمع والوصف للمعلومات والحقائق الجغرافية.

وقد أيده العالم "همبولدت" (Humboldt) في أفكاره، ويعتبر هذا العالم أول الجغرافيين الذين جمعوا ما بين العلم الميداني والتحليل. وقد اتجه لدراسة العلم بنظرة كلية، ويرجع الفضل إليهما في وضع حجر الأساس للجغرافية الحديثة. إلا أن الجغرافية بعد ذلك تراوحت بين فكر المدرسة الحتمية، والتي تزعمها "فردريك راتزل" (Fredrick Ratzel) التي أصرت على إخضاع الإنسان ونشاطه البشري لتأثيرات البيئة الطبيعية، وفكر المدرسة الإمكانية، التي نشأت في فرنسا على يد "فيدال دي لابلاش" (Vidal de la Blache) و"لوسيان فيفر" (Lucian Viver) اللذين قالا بأهمية العامل البشري في سيطرته شبه الكاملة على العامل الطبيعي في بيئته(الشلبي،1997).

وأن البيئة لم تعد مظهراً طبيعيا فقط، بل أصبحت مظهراً حضارياً، ولكنهم لا ينكرون أثر الظروف الطبيعية في الإنسان. وهذا ما يتوافق مع طبيعة الدراسة الحالية بأن الإنسان هو المسيطر على البيئة، والبيئة لها تأثير على نشاط الإنسان، وفي بداية القرن العشرين أصبحت الجغرافية تدرس في الجامعات كعلم من العلوم الأخرى، ثم تبلورت بعض الفروع الجغرافية كالجغرافية الاقتصادية والطبيعية والسياسية وغيرها (Hardwick& Holtgrieve,1996).

الجغرافية هي العلم الذي تهتم موضوعاته بدراسة الإنسان والبيئة ممثلين في المحيط الحيوي الذي يعيش فيه الإنسان، وتهتم بعلاقة الإنسان ببيئته وتفاعله معهما وأثار هذا التفاعل، والجغرافية

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

تدرس سطح الأرض كونه مسكنا للإنسان، وما عليها من ظاهرات طبيعية متنوعة، وأثر هذه الظاهرات في الإنسان وأثره فيها، ومدى تفاعله (الشلبي، 1998). وقد وصفت الجغرافية بأنها مجموعة من الأفكار والمفاهيم متمثلة بالموقع على الأرض والبيئة وتفاعل الإنسان مع الأرض (Stolman,1991).

فالجغرافية تتنوع بين عدة مجالات:

- الجغرافية الطبيعية: التي تبحث في الظواهر الطبيعية التي تشتمل على جغرافية التضاريس المتمثلة بالغلاف الصخري كالسهول والأودية والجبال، والغلاف المائي المتمثل بالأنهار والبحار، والجغرافية المناخية المتمثلة بالغلاف الجوي كالحرارة والأمطار والضغط الجوي، والجغرافية الحيوية التي تتناول الغطاء النباتي والحيوان الطبيعي على سطح الأرض.

- الجغرافية البشرية: التي تشمل الجغرافية الاقتصادية وما ينتجه البشر سواء الزراعي أم الحيواني أم الصناعي، والجغرافية الاجتماعية حيث تدرس السكان كالمواليد والوفيات والهجرة، والتوزيع السكاني، والتجمعات العمرانية، والجغرافية السياسية التي تشمل الدولة وحدودها، وعلاقتها بالدول الأخرى، وجغرافية الأجناس البشرية حيث تدرس الإنسان، ومدى تأثيره بعوامل البيئة الطبيعية (حبش، 1986؛ وسعادة، 1996).

- الجغرافية الإقليمية: التي تدرس الإقليم لسطح الأرض وفق معيار محدد مثل الموقع.

- الجغرافية الحضارية (الثقافية) : وهي تدرس العلاقة بين الناس والبيئة من خلال التطور الثقافي والبيئة المحيطة به.

- الجغرافية التاريخية: وهي تدرس التغيرات الجغرافية للإقليم منذ ظهورها ويهتم بكيفية ظهور الملامح المختلفة وأشكال الأرض في الماضي من خلال البعد الزمني (Bank,1977).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library- Yarmouk University

تعد الجغرافية علماً تكامليا يربط بين العلوم التطبيقية والاجتماعية (حميدة، وعرفه، والقـرش، وشحات، والقرشي، 2000). وتبرز أهميتها في بناء الأبعاد العقلية والاجتماعية والشخصية للطلبة وهي أكثر من دراسة للأرض، بل تتعدى ذلك إلى دراسة المكان وخصائصه وعلاقاته وارتباطاتـه بالإنسان والحيوان والنبات، وتهتم بتنظيم الظاهرة وعلاقاتها التي تميز منطقة عن أخرى، وهي أحد العلوم الاجتماعية التي تدرس في جميع المراحل التعليمية لأهميتها في تنشئة الطلبـة مـن جميـع النواحي، فهي العلم الذي يدرس خصائص المكان وعلاقته بالإنسان والحيوان والنبات (أبـو حلـو، 1988).

أهداف تعليم الجغرافية:

- تمكين المتعلم من فهم الظاهرة الجغرافية كمركب ناتج عن التفاعل بين مختلف العوامل البشرية والطبيعية والتركيز على حتمية التفاعل القائم فيما بينها.
- إعداد المتعلم ليكون مواطناً سوياً، يتحسس مشكلات مجتمعة ويعمل للمحافظة على موارده وبيئته الطبيعية، والاهتمام بدراسة القضايا التي تعني الإنسان بشكل عام كالتلوث البيئي وغيرها.
- تعزيز الانتماء الوطني لدى المتعلم من خلال تعريفة بطبيعة بلده وخصائصها وثرواتها البـشرية والطبيعية. (حايك، 2001).

ويرى عبابنه (2003). أن علم الجغرافية له طبيعة معينة متمثلة في أهميته بالاتي:

- تتنوع الى جغرافية طبيعية وبشرية ومكانية وإقليمية.
- تشتمل على شقين الأول طبيعي والآخر بشري. ولا يمكن استغناء الأول عن الآخر وبالعكس.
- تعرف على انها علم ومتغير يوما بعد يوم.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

للجغرافية قيمة ومنفعة في عالم اليوم شديد التداخل والتفاعل والتسارع في مختلف المجـالات مما يجعل هناك حاجة للمعرفة الجغرافية التي تجعل الأفراد أكثر استعداداً لحل القضايا الناجمة عن التداخل والتسارع في العالم على المستويات المحلية والعالمية لمواجهة المشكلات التي تواجه البيئة العالمية كقضايا التلوث وثقب الأوزون وغيرهـا مـن القـضايا (American Geographical Society,1994).

التربية البيئية وعلاقتها بمنهاج الجغرافية:

يرتبط المنهاج بالتربية البيئية ارتباطا وثيقا من منطلق حاجات الفرد والمجتمع في اسـتخدام البيئة الاستخدام الأمثل لمواردها، واكتساب المتعلم القيم والاتجاهات والمفاهيم البيئية، التي تمكنه من حسن تعامله مع البيئة (اللقاني ومحمد، 2001). للجغرافية صلة كبيرة بالبيئة الطبيعية والبشرية، حيث تبحث في العلاقة المتبادلة بين الوسط الطبيعي والإنسان، ويمكن خلالها إدراج مفاهيم التربية البيئية بشكل مباشر أو غير مباشر، إذ يمكن دراسة آثار الصناعة، والزراعة، والسياحة، والمشكلة السكانية، وموارد المياه، والتصحر، والطاقة، واستنزاف الموارد الطبيعية، ومشكلة التلوث، علـى المستوى المحلي والإقليمي والدولي (وهبي والعجي، 2003، ص. 69).

إن المضمون الجغرافي يركز على التفاعل بين الأنظمة الطبيعية والأنظمة البشرية، حيـث تغطي هذه المحتوى الخاص بالجغرافية، فالأنظمة الطبيعية تهتم بالظواهر الطبيعية والنظام البيئـي والأنظمة البشرية تبدأ مع السكان بهدف التعرف على التفاعل بينهما وربـط المـصادر بـالمجتمع والبيئة (العمر، 2004). لذا لا بد من إتاحة الفرص للطلاب للتعرف إلى المشكلات البيئية التـي يعاني منها، لإعداده حتى يكون مواطناً صالحاً من صفاته المشاركة في حل المشكلات، فالبيئة هي معمل يدرس فيه الطلبة موضوعات من الدراسات الاجتماعية، ومنها الجغرافية، لـصنع مـستقبل

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أفضل، ووضع المجتمع على طريق التقدم، وإن تدريس الدراسات الاجتماعية، وربطها بالبيئة لها فوائد منها:

- يجعل الدراسة أكثر تشويقاً، لأنها مرتبطة بالواقع الذي يعيش فيه الطلبة.
- يتيح الفرص للطلاب للخروج من الجو المدرسي.
- يجعل الطلاب قادرين على اكتساب المعلومات ذاتيا.
- يشعر الطلاب بمكانتهم الحقيقية في البيئة (عبد المنعم، والنجدى، وعبد الرزاق، 2002).

وقد أوصى مؤتمر خبراء الجغرافية العرب الذي عقد لبحث مشكلات تدريس الجغرافيا بالوطن العربي عام 1969، ومؤتمر المعلمين العرب في بغداد عام 1974، الذي عقد من أجل تطوير تدريس الدراسات الاجتماعية، أوصى بضرورة الاهتمام بالدراسات الميدانية للبيئة، من أجل إتاحة الفرص لتدريب الطلاب على تحصيل المعارف من مصادرها الأصلية. كما أوصت الحلقة الدراسية التي عقدت في الكويت عام 1974، في اجتماع مجلس اتحاد المعلمين العرب لمناقشة مشكلة تدريس الدراسات الاجتماعية، أوصت بإدخال الدراسات البيئية الخاصة بالمواد الاجتماعية في جميع مراحل التعليم، حسب إمكانات المدارس العربية، والاهتمام بعلم البيئة والدراسات الميدانية، وتشجيع البحوث البيئية في الوطن العربي (الشلبي، 1997).

وهذا يعني أن هناك علاقة وطيدة بين الجغرافية والتربية البيئية، إذ تركز الجغرافية على العلاقات بين البيئة والإنسان في المكان والزمان، فالبيئة هي أحد العناصر الرئيسة التي تهتم بها وتركز عليها برامج الجغرافية الحديثة. ويرتبط معنى ومفهوم البيئة بالغرض الذي تستخدم من أجله، فالأسرة بيئة، والعالم العربي بيئة رعوية، وبيئة زراعية. فالبيئة هي الإطار العام الذي يعيش فيه الإنسان ويمارس فيه علاقاته مع أقرانه (أبو حلو، 1985).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ولما كانت الجغرافية تركز في دراساتها على العلاقات المتبادلة بين الإنسان وبيئته، والتي منها التلوث البيئي الذي يأتي ضمن المشكلات البيئية التي تعنى الجغرافي من خلال ما يسمى جغرافية التلوث حيث تكون دراسة المشكلة محصورة في ميدان الجغرافي، فيمكن أن يسهم من خلال دراسته للمناخ واتجاهات الرياح وسرعتها وطرق استخدامات الأرض، وبذلك تصبح دراسة المشكلات البيئية وما تتعرض له الموارد من تدهور واستنزاف من جوانب البحث الرئيسية التي يعنى بها الجغرافي (البنا، 2000).

فهو يدرس البيئة وما يسجله سطحها في شتى الظاهرات الطبيعية والبشرية ويبين العلاقة بين الدولة ونموها وظروف البيئة، فالإنسان إنتاج طبيعي لسطح الأرض، فخلق من ترابها، واحتضنته بمواردها الطبيعية كالمياه والتربة والنبات الطبيعي والثروة الحيوانية، فتدرس الجغرافية تفاعل الإنسان مع بيئته، فالبيئة هي المركز الأول للجغرافية وهو المسرح الذي تعيش عليه المجتمعات، ولا يمكنها العيش بدونه (الغريري، 2003).

الجغرافية لها ارتباط مع مختلف العلوم في الاهتمام بالإنسان والأرض، فهي تدرس الإنسان ضمن البيئة التي يعيش فيها، لذا تهتم بعلاقة الإنسان ببيئته، وأساليب تفاعله معها، وآثار هذا التفاعل، وهي تدرس سطح الأرض كونه مسكناً للإنسان، وأثر الظاهرات البيئية في الإنسان، فهي تجمع المجالين، الطبيعي والبشري، من خلال دراسة الظاهرات البيئية التي تحيط بالإنسان، ودراسة مظاهر الحياة الإنسانية، ومدى أثرها في الظاهرات الطبيعية، ومدى التأثر البشري بهذه الظاهرات (عبابنة، 2006).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وخلص الباحث من خلال ما سبق إلى الآتي:

- ان الفكر الجغرافي تطور خلال العصور التاريخية القديمة والمتوسطة والحديثة بالنسبة لعلم الجغرافية.
- ركز الفكر الجغرافي في العصور الحديثة على ضرورة الاهتمام بالبيئة.
- الاهتمام بالإنسان وبيئته وبالعلاقات القائمة بينهما.
- التركيز على المفاهيم البيئية من خلال منهاج الجغرافية.
- تركيز أهداف تعليم الجغرافية على دراسة القضايا التي تعني الإنسان وأهمها القضايا البيئية.

ومن هنا نجد أن منهاج الجغرافية من المفترض أن يتضمن المفاهيم البيئية، كما ويتخذ المنحى البيئي منطلقا له، حيث إن المشكلات البيئية أصبحت تؤثر بشكل مباشر على حياتنا من جميع النواحي المعيشية، ليكون أكثر تأثيرا على معارف الطلبة واتجاهاتهم نحو البيئة، بما يعدل من سلوكياتهم ويوسع مداركهم.

4- الاتجاهات:

لمعرفة كيفية اكتساب الاتجاهات وكيفية تعلمها فإنه قد يكون من المفيد إعطاء التعريفات المختلفة للاتجاهات. فقد تعددت التعريفات للاتجاه نظراً لارتباطها بالسمات الشخصية الإنسانية، فقد عرف (ميخائيل، 1977) الاتجاه "بأنه ذلك الاستعداد أو التهيؤ العقلي الذي يتكون عند صاحبه نتيجة لخبراته السابقة ويجعله يسلك سلوكا معينا ذا طابع خاص إزاء الأشخاص أو الآراء، ويتميز بدرجة معقولة من الثبات" (ص. 106). ويرى (أبوحلو والعمر،1992) "انه مقدار الشدة الانفعالية الناتجة عن تنظيم الأفكار والتصورات التي يحملها الفرد نحو شيء والتي تؤثر في سلوكه"(ص.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

123). ويرى الدردير (1997) انه الحالة الوجدانية القائمة وراء رأى الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله له ودرجة هذا الرفض أو القبول. ويرى (الخولي وغنيم، 1998) "انه استجابة الفرد نحو بيئته سواء كانت ايجابية أو سلبية، فهو يمثل وجهة نظره نحوها ونظرته إليها، وكذلك موقفه من استغلال الموارد الطبيعية في هذه البيئة" (ص. 62). وعرفه كرتش وكرتشفيلي (kreach & crutchfield) بأنه" تنظيم من المعتقدات له طابع الثبات النسبي حول موضوع أو موقف معين يؤدي بصاحبه إلى الاستجابة بشكل تفضيلي" (مراد وسليمان، 2002، ص318). ويرى (جاد، 2004) انه استعداد أو حكم أو تهيؤ عقلي يتخذه الفرد مع أو ضد موضوع معين بناء على خبرته في الحياة، وهو قوة دافعة للسلوك تحدد أسلوب تعامله مع البيئة سلبياً أو إيجابيا، وتتفق مكونات الاتجاه مع مكونات الإدراك، حيث يتكون من الجانب العقلي المعرفي، والحسي الحركي، والوجداني الانفعالي.

تعد الاتجاهات احد الموضوعات الهامة التي تخص المعلم وأولياء الأمور والعاملين في التربية وتعليم الأفراد، فعن طريق معرفة الاتجاهات بالنسبة للأفراد نحو موضوع معين يمكن التنبؤ بدرجة تحقيقه لهذا الموضوع وتمكنه من معرفته وتقبلهم له (كنعان، 1995)، وتلعب دوراً مهماً في السلوك الذي يظهره الفرد فيما يخص جوانب حياته المختلفة والمتنوعة، مما جعل العلماء في علم النفس والقياس يوجهون قدراً كبيراً من الاهتمام بها وبقياسها وتعديلها حسب الوجهة المرغوبة، فعندما يكّون الفرد اتجاهاً ايجابياً نحو موضوع ما، فأنه يتجه نحو هذا الموضوع ويعبر عنه بشتى الأساليب السلوكية والعكس صحيح (علام، 2000).

وركزت الدراسة على قياس اتجاهات الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي نحو البيئة كون قطاع الطلبة في المرحلتين الثانوية والجامعية، يحظى بنصيب أكبر من قطاع التعليم الأخرى في البحوث

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© ArabicDigitalLibrary-Yarmouk University

والدراسات المتعلقة بالاتجاهات البيئية، والتي أجريت في بلدان غير عربية، والدراسات العربية تنحصر نفسها في مجتمع الكبار (صباريني، 1989). ويعتقد بعض الباحثين أن اتجاهات الطلبة نحو الموضوعات المختلفة تحدد درجة تقبلهم لها، ويكون لها الأثر في تحصيلهم (حمزة، 1977). وتضفي على إدراك الفرد ونشاطاته معنى يساعد على انجاز الكثير من الأهداف، وتساعد في تفسير السلوك الإنساني بغرض مواجهة المؤثرات التي تعمل على تكوين الاتجاهات السلبية (عوده، 1990).

فالخبرات التعليمية التي يكتسبها الطلبة من خلال عملية التعليم تنعكس آثارها على اتجاهاتهم نحو البيئة، وتشكل أساساً مترابطاً للمعارف، والمهارات التي تسعى التربية إلى إكسابها للطلبة في مختلف أعمارهم، وبذلك تسهم في خلق أجواء التعديل للاتجاهات السلبية. والتمهيد لتنمية اتجاهات إيجابية جديدة بديلة تحقق الأهداف المرجوة (أبو لطيفة، 1991). وتعمل على تنظيم العمليات المعرفية والإدراكية والدافعية لدى الفرد بشكل ينعكس في سلوكه (الكتاني، 2000).

كما تيسر الخبرات التعليمية التنبؤ بالسلوك وتلقي الضوء على صحة أو خطأ الممارسات والسلوك الحالي للفرد، كما تفيد في معرفة ثبات الاتجاه وشدته (عقل، 2001). "وتعتبر عملية اختلال القيم والاتجاهات من المشكلات التي تواجه البيئة، لان اختلال القيم والاتجاهات هو لسب المشكلة البيئة، كونها تكتسب الصفة الاجتماعية من سلوك الناس تجاه بيئتهم، ويحكم عليها بالسلب أو الإيجاب من نتائج علاقة الإنسان بالبيئة" (مبروك، 2000، ص.65).

من خلال ما سبق تبرز للباحث أهمية الاتجاهات كإحدى متغيرات الدراسة من أنها تؤثر في سلوك الطلبة، كما أنها من مكونات المعرفة، وتلعب دوراً في السلوك الذي يظهره الطلبة فيما

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

يخص جوانب حياته المختلفة، كما أنها تشكل أساساً مترابطاً للمعارف والمهارات التي تسعى التربية إلى إكسابها للطلبة.

خصائص الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات بعدد من الخصائص منها (زهـــران، 1977 ؛ بلقـــيس ومرعـــي، 1984؛ صباريني، 1987 ؛ ملحم، 2005 ؛ Shrigley, 1983) :

1. أنها مكتسبة و متعلمة وليست وراثية.
2. لها صفة الثبات والاستمرار النسبي، ولكن يمكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة.
3. استعداد للاستجابة عاطفياً.
4. قابلة للقياس والتقويم بأساليب ووسائل مختلفة وتنبئ بسلوك الفرد.
5. تتشكل الاتجاهات من ثلاثة أبعاد المعرفي والانفعالي والمهاري.

ويضيف علام (2000) إلى خصائص الاتجاهات ما يأتي:

6. الاتجاه: هو ما يتعلق بمشاعر أو انفعالات الفرد، نحو قضية أو موضوع ما، وهي إما تكـــون موجبة أو سالبة.
7. المقدار: وهو ما يشير إلى درجة الاتجاه، سواء كان اتجاه سالب أو موجب.
8. المرونة: وهي مدى قابلية الفرد، لتغيير أو تعديل اتجاهاته نحو موضوع ما.
9. الاتساق: درجة الاتساق بين الخصائص الوجدانية ورد الفعل الوجداني، الذي تحدثه موضوعات أو مواقف معينة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مكونات الاتجاهات:

للاتجاهات ثلاث مكونات:

1. المكون المعرفي (Congnitive Component) : وهوما يتمثل من المعلومات المتوافرة لدى الفرد حول موضوع الاتجاه.

2. المكون الوجداني (Affective Component) : وهو يمثل مشاعر الفرد سواء كانت حب أو كراهية، الموجودة في الفرد حول موضوع الاتجاه.

3. المكون السلوكي (Behavioral Component) : وهو يمثل الاستعدادات السلوكية الموجودة لدى الفرد، والتي تتفاعل مع الانفعالات بشكل ايجابي أو سلبي. (Worthen,White,Fan,&Sundweeks,1999).

فالمكون المعرفي: يمثل المرحلة الأولى لتكوين الاتجاه وهو يتضمن مجموعة المعارف والمعتقدات المرتبطة بموضوع الاتجاه التي وصلت إلى الفرد، إما بالخبرة المباشرة أو التواصل الحضاري (أبو هلال، 1988).

والمكون الوجداني الانفعالي: وهو المرحلة الثانية من تكوين الاتجاه وهو يتضمن شعور الفرد بالارتياح أو عدمه نحو موضوعات الاتجاه، التي ترتبط بتكوينه العاطفي، فقد يندفع الفرد نحو ه بشكل ايجابي وقد يكرهه بشكل سلبي، ويمكن تحديد موقع الفرد من الاتجاهين (بلقيس ومرعي، 1984).

والمكون السلوكي أو المهاري: يمثل المرحلة الثالثة من تكوين الاتجاه، وهو يتضمن الأنماط السلوكية العملية أو الاستعدادات السلوكية التي تندمج مع الفرد والانفعالات المتعلقة بموضوع الاتجاه (زيتون، 1988).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وظائف الاتجاهات:

للاتجاهات عدة وظائف منها:

1. الوظيفة التكيفية: إن الاتجاهات تزود الفرد بالقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة في حياته، فإذا ما أعلن الفرد عن اتجاهاته نحو موضوع ما، فهو بذلك يظّهر مدى الرضا والتقبل لمعايير المجتمع، وبذلك تساعد على تكيّفه مع مجتمعة.

2. وظيفة تحقيق الذات: تتجلى هذه الوظيفة بالمواقف والآراء التي يتبناها الفرد من خلال الاتجاهات التي اكتسبها بإعطائه القدرة على التعبير عن أفكاره ومعتقداته، ليحقق ذاته ويحدد هويته ومكانته الاجتماعية، وكل ذلك يؤدي بالتالي إلى تحقيق الذات.

3. الوظيفة الدفاعية: يقوم الفرد من خلال الوظيفة الدفاعية بتكوين بعض الاتجاهات، لتبرير فشله أو لعدم قدرته على تحقيق أهدافه (السفاسفة، 2003).

أنواع الاتجاهات:

تختلف مواقف الجماعات ذات الاتجاهات المختلفة تجاه البيئة بطريقة تعكس وجهة نظر ورؤية معينة للطبيعة، وهذا يؤثر على سلوك الفرد تجاهها، وتصنف الاتجاهات إلى عدة أنواع منها:

1. الاتجاه القوي مقابل الاتجاه الضعيف: يظهر الاتجاه القوي في موقف الفرد من هدف الاتجاه، موقفاً حاداً وحاسماً، أما الاتجاه الضعيف فيقف الفرد موقفاً ضعيفاً مستسلماً.

2. الاتجاه الموجب مقابل الاتجاه السالب: فالاتجاه الموجب هو الذي يدفع الفرد نحو شيء ما، أما الاتجاه السالب فهو الذي يجنح بالفرد بعيداً عن شيء ما.

3. الاتجاه العلني مقابل الاتجاه السري: فالاتجاه العلني هو الذي لا يجد الفرد حرجاً في إظهاره، أما الاتجاه السري فهو الذي يحاول الفرد إخفاؤه عن الآخرين، وقد ينكره عندما يسأل عنه.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

4. الاتجاه الجماعي مقابل الاتجاه الفردي: يكون اتجاه مشترك بين عدد كبير من الناس، أما الاتجاه الفردي فتميز كل فرد عن الآخر (المخزومي، 1995). وقد أورد إيجلز(Eagles) قائمة الاتجاهات تجاه البيئة:

- الاتجاه السلبي: وهي التي لا تتعاطف مع الحياة البرية، مثل قتل الحيوانات وتطهير الأرض من مظاهر الحياة البرية.

- الاتجاه التسلطي أو السيادي: وهو الرغبة في السيطرة على الطبيعة وتحديها واكتساب المهارات، مثل استخدام الحيوان في السيرك، وصيد الحيوانات.

- الاتجاه الحيادي: وهو نظرة اللامبالاة تجاه البيئة الطبيعية.

- الاتجاه أو النظرة الأخلاقية: وهي نظرة مساواة بين الإنسان والطبيعة وتعارض أي استغلال لها كما تعمل على حماية وصيانة الحياة البرية، مثل حركة السلام الأخضر(البنا،2000).

قياس الاتجاهات:

ظهرت عدة طرق لبناء مقاييس الاتجاهات منها: طريقة ثيرستون، وطريقة ليكرت، وطريقة جتمان، وطريقة اوزجود، والتي تهدف إلى تحقيق الغرض نفسه، ولكي يتم بناء مقياس للاتجاهات ينبغي أن يحدد مجال الاهتمام بوضوح، ثم تكوين مجموعة من العبارات حوله يستطيع الفرد المستجيب أن يضع نفسه في موقف معين منها، وتكون مجموعة مواقف الفرد مقياساً لاتجاهه نحو ذلك المجال (صباريني وحسان، 1987).

ومن أشهرها مقياس ليكرت الذي ظهر عام 1932 الذي يتكون من مجموعة من الفقرات المباشرة والمختصرة بحيث تتناول فكرة واحدة في الفقرة، وتصاغ فيها العبارات بصيغة المضارع أو المستقبل بعيدا عن الحقائق لأنها تفضيلات شخصية تختلف من شخص وآخر مقسمة إلى

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

مجموعتين الفقرات السلبية والإيجابية، ويطلب من المستجيبين أن يحددوا موقفهم منها على تـدريج متصل، ومن أشهر التدريجات التدريج الخماسي الذي يتراوح ما بين الموافقة الشديدة والمعارضـة الشديدة. (أبو زينة، 1992). وتشمل خطوات بناؤه ما يأتي:

1. كتابة عدد كبير من الفقرات، حول موضوع الاتجاه المراد قياسه، بحيث تعكس هذه الفقـرات درجة التفضيل أو عدم التفضيل، بحيث لا يتم كتابة فقرات محايدة.

2. تعطى كل فقرة تدريج من خمس استجابات، من موافق بشده إلى غير موافق بشده، وتعطـى كل استجابة قيمة أو علامة (موافق بشدة=5، غير موافق بشده=1).

3. تجريب هذه الفقرات على مجموعة، تكون مماثلة للمجتمع المستهدف والمراد قياس الاتجاه لديه.

4. تكون الفقرات موزعة توزيعاً عشوائياً. (worthen,et al,1999).

وبهذا يتضح أن الاتجاهات من الأمور الهامة التي يهتم بها التربويون لما لها من دلالة على السلوكات التي يمكن أن يقوم بها المتعلم، وان عملية اكتساب الاتجاهات تمر في المراحل المختلفـة من المعرفية والوجدانية والسلوكية، ولهذا جاء الاهتمام بها في هذه الدراسة لقياس اتجاهات الطلبـة نحو البيئة، من منطلق الوظائف المتعددة التي تسهم في تكوين شخصية المتعلم.

5- تحصيل المفاهيم البيئية:

المفاهيم عبارة عن"أفكار ذهنية مجردة، لا ترى أو تشاهد ولكننا نستدل عليها من خلال مـا يقوله أو يفعله الناس (Welton & Mallan,1981,p207). والمفهوم البيئي هو تـصور عقلـي مجرد اسماً أو لفظاً ليدل على ظاهرة بيئية، يتم تكوينه عن طريق تجميع الخـصائص المـشتركة لأفراد هذه الظاهرة. والمقصود بالتصور العقلي الفكرة العامة المجردة أو الكلية، والظاهرة البيئيـة هو ما يظهر من خصائص أو سمات تميل إلى الثبات أو التكرار، أي أنها صفات الظاهرة النمطية،

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وتعلم المفاهيم البيئية يعد الضمان الرئيس لفهم البيئة(اللقاني ومحمد،1999). وتعتبر تنمية المفاهيم من المهام التربوية التي تهدف إلى فهم الطلبة للحقائق البيئية التي تساعد على فهم المفهوم ومعرفة مضمونه ليساعدهم على تفهمهم لبيئتهم ويكفل تفاعلهم معها (عمر، 1994). وتؤدي إلى صيانة البيئة وحمايتها من الأخطار التي تواجهها، وتعمل على تعديل سلوك الطلبة بالاتجاه الايجابي بحكم الارتباط بين المجال المعرفي والمجال الانفعالي، بمعنى أن اتجاهات الطلبة تتحسن نحو البيئة إذا زادت معرفتهم ببيئتهم من تعزيز المفاهيم البيئية(kinsy & wheatly,1984).

التعليم البيئي ضروري وبخاصة التعرف على المفاهيم البيئية الأساسية، منها التربية البيئية التي تتناول العمليات التي تؤدي إلى التعرف على القيم وتفهم الأفكار من أجل الحصول على الخبرة في حل المشكلات، ليؤدي إلى فهم الإنسان لما يحيط به من طبيعة حية. فالتربية البيئية جزء من التعليم العام، الذي يؤدي إلى اكتساب الخبرات التعليمية المتصلة بالجميع، والتعليم البيئي جزء من التربية البيئية يهدف إلى تطوير دراية السكان بالبيئة والمشاكل التي ترتبط بها، ويشمل ذلك المعرفة والوعي، والمهارات والسلوك، ومنع ما يستجد من المشاكل الجديدة. وبناء على ذلك فإن التعليم يساعد على:

- الإلمام بالبيئة وما يتصل بها من مشكلات.
- معرفة القيم واتخاذ القرارات المبنية على القيم.
- الاندماج في العمل الذي يحسن من نوعية البيئة (قناة، 1997).

والمفهوم البيئي بناء عقلي يصعب قياسه، إلا أنه يمكن قياس نمو مفاهيم الطلبة البيئية على أساس ما يأتي:

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

تعريف المفهوم، من خلال معرفة مضمونة كالسؤال عن تعريف معين مثل تعريف التربية البيئية أو الاختلال البيئي أو البيئة الطبيعية. (أمال عبد الله، 1991). وهناك بعض الأسس التي تساعد على تنمية المفاهيم البيئية منها:

- حل المشكلات وهذا يعني أن على المدرسة إتاحة الفرصة للطلبة للتفكير في وسائل حل المشكلة وذلك عن طريق تزويدهم بأنشطة متنوعة خاصة بالمشكلة.
- الملاحظة والتجريب والرحلات
- وسائل الإعلام عن طريق الأفلام التعليمية.
- الخبرات المتنوعة من خلال خلق مواقف تعليمية تركز على المشاركة الايجابية للطلبة وتفاعلهم مع بيئتهم (عمر، 1994).

إن الاهتمام بتنمية المفاهيم البيئية لدى الطلبة، ينبثق من الأهمية التي تحظى بها هذه المرحلة في بناء شخصية المتعلم وتشكيلها، ويشكل مظهراً بارزاً من مظاهر بناء تلك الشخصية ويساعد على تطورها في عصر العلم والتقانة(البركات، 2004).

التحصيل هو نتاج العملية التعليمية، كما انه المادة المباشر التي نتعامل بها خلال عمليات التقييم المتنوعة، لتحديد كفاية هذا التعليم أو قيمته لدى الطلبة (حمدان، 1986 ب). لذلك يوليه التربويون أهمية كبيرة، ويعتبر من الأمور الهامة بالنسبة للمتعلم وذلك لما يترتب عليه من قرارات حاسمة، باعتباره معياراً أساسيا يتم تحديد مقدار التقدم للطلبة من خلاله في الدراسة، وتوزيعهم على أنواع التعليم المختلفة سواء في المرحلة الأساسية العليا وفي المرحلة الثانوية أيضا على التخصصات المختلفة (عبيدات، 1990).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

والتحصيل يشمل اكتساب المعرفة، وعمليات الفكر والعواطف، بما فيها الاتجاهات والقيم، وكلها بالغة الأثر في تكوين شخصية الفرد، كما يحرص كل مجتمع على التحصيل ويراقب المؤسسات التربوية ويحاسبها على ما أحرزته من نوعية المتخرجين (حمدان، 1986 ب).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

مجال الإفادة من الإطار النظري:

1. توضيح أهمية المنهاج المدرسي وتطويره، لوضع التبرير المنطقي، والفائدة العملية لاهتمام الباحث في دراسته بالمنهاج المدرسي من حيث التحليل والتطوير.
2. استفاد الباحث من عرض أساليب التطوير القديمة والحديثة باختيار طريقة التطوير المناسبة وتفادي السلبيات والعيوب في الأساليب القديمة.
3. استفادة الباحث من عرض مداخل التربية البيئية باختيار المدخل الاندماجي القائم على إدخال موضوعات بيئية في المنهاج المدرسي.
1. تحديد مفهوم طريقة التحليل التي وضحت للباحث كيفية التحليل.
2. تطبيق خطوات التحليل في عملية التحليل التي قام بها الباحث لمنهاج الجغرافية.
3. التفريق بين فئات التحليل ووحداته حيث كانت فئات التحليل هي معايير التربية البيئية، أما وحدات التحليل، فقد كانت الفكرة والجملة، الفكرة في تحليل المحتوى، أما الجملة فقد كانت في الأهداف (النتاجات) والأساليب والأنشطة والتقويم لأن هذه العناصر تأتي على شكل جمل منفصلة.
4. استفاد الباحث من خطوات إعداد مقاييس الاتجاهات والتأكد من صدقه وثباته.
5. استفاد الباحث من خطوات بناء مقياس ليكرت للاتجاهات ذي التدريج الخماسي.
6. استفاد الباحث من الاختبارات التحصيلية للمفاهيم البيئية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

خلاصة القسم المتعلق بالأدب النظري:

- من الأهداف العامة للتربية في الأردن الاستيعاب للحقائق والمفاهيم والعلاقات المتصلة بالبيئة الطبيعية والجغرافية.
- العلاقة بين البيئة والتربية علاقة قديمة منذ أن وجد الإنسان على الأرض.
- ترتبط التربية البيئية بالمنهاج ارتباطاً وثيقاً من منطلق حاجات الفرد والمجتمع.
- تعتبر المحافظة على البيئة وصيانتها مسؤولية مشتركة من الفرد والمجتمع.
- بدأ الاهتمام بالبيئة منذ عام 1972 في استكهولم بالسويد .
- تزايد الاهتمام بالتربية البيئية نظرا للتعدد المشكلات التي واجهت البيئة.
- استيعاب المفاهيم والتعامل معها يساهم في حل المشكلات التي تواجه المجتمع.
- تقوم فلسفة التربية البيئية على التعايش مع البيئة باعتبار أن الإنسان جزء من البيئة له حقوق وعلية واجبات.
- إن السبب في ازدياد المشكلات البيئية قادم من الدول الصناعية، ولكن تأثيراته تصيب الجميع.
- تهدف التربية البيئية إلى بناء مواطن ايجابي متسلح بالمعرفة ومتحلياً بالأخلاق الفاضلة وخلق جيل ملم بالبيئة، متفهم لمشكلاتها، قادر على المساهمة في الحد من تفاقم مشكلاتها.
- تقوم التربية البيئية على أسس تاريخية وفلسفية واجتماعية ونفسية.
- يمكن تضمين التربية البيئية في المناهج من خلال المداخل التالية: المدخل المستقل، المدخل الاندماجي، مدخل الوحدات الدراسية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- الجغرافية مصدر من مصادر الدراسات الاجتماعية وتزداد أهميتها من أنها تمكن الطلبة من فهم الظواهر الجغرافية كمركب ناتج عن تفاعل العوامل البشرية والطبيعية، كما تحث المستعلم على الاهتمام بالقضايا التي تهم الإنسان في كل مكان كالتلوث البيني واستنزاف الموارد وغيرها.
- تعد مناهج الدراسات الاجتماعية بشكل عام والجغرافية بشكل خاص وعلى وجه التحديد فرعها البشري من أكثر المناهج عرضة للتغيير بسبب ارتباطها الوثيق بالإنسان وطبيعته.
- تعاني مناهج الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافية بخاصة من مواطن الضعف في بعض عناصرها كالأهداف والمحتوى والتقويم مما يستدعي تقويمها وتطويرها، وهذا ما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة.
- الجغرافية هي الأقدر من بين المناهج على تعميق المفاهيم البيئية وتكوين الاتجاهات الايجابية نحو البيئة لأنها تهتم بالبيئة الطبيعية.
- الاتجاهات التي يكتسبها المتعلم تساعده للقيام بوظائفه المتعددة في الحياة من التكيف مع المجتمع، وتحقيق الذات، إلى الوظيفة الدفاعية.
- الإلمام بالمفاهيم البيئية ضروري لتكوين القيم وتنمية الاتجاهات نحو التربية البيئة.
- الخبرات التعليمية التي يكتسبها المتعلم تنعكس أثارها على اتجاهاته نحو البيئة.
- لتحقيق أهداف التربية البيئية لا بد من محتوى يتضمن مفاهيم بيئية.
- يستمد المتعلم سلوكه تجاه البيئة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يمتلكها.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثانياً: الدراسات السابقة:

انطلاقا من مشكلة الدراسة التي تقوم على تطوير منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي في ضوء معايير التربية البيئية وأثر وحدة تعليمية في اكتساب المفاهيم لدى الطلبة واتجاهاتهم نحو البيئة، فقد قام الباحث بعملية مسح للدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع مشكلة الدراسة، فلم يجد الباحث في حدود علمه واطلاعه على أي دراسة تناولت موضوع الدراسة في منهاج الجغرافية، ولكن هناك دراسات تناولت هذا الموضوع بشكل جزئي من خلال الحديث عن بعض المعايير التي تتفق في مضمونها مع مضمون التربية البيئية بشكل عام، ودراسات تحدثت عن تطوير المناهج بشكل عام، وبناء على ما تقدم سيتم تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور:

1. الدراسات التي تناولت تطوير مناهج أو إعداد برامج في ضوء التربية البيئية.
2. الدراسات التي تناولت اتجاهات الطلبة نحو التربية البيئة.
3. الدراسات التي تناولت قياس تحصيل المفاهيم البيئية.

أولاً: الدراسات التي تناولت تطوير المناهج أو إعداد برامج في ضوء التربية البيئية.

أجرى مسلماني (1985) دراسة بهدف إعداد منهاج في التربية البيئية لطلبة معاهد المعلمين في الأردن، وقام بتحليل أهداف التربية البيئية في الأردن، ورصد أبرز المشكلات، والقضايا البيئية التي تواجه المجتمع الأردني، وتم إعداد قائمة بالمفاهيم البيئية الأساسية في التربية البيئية التي يجب أن يتضمنها المنهاج، ثم قام بتنظيمها في محاور ومجالات رئيسة هي: الإنسان، والبيئة، والنظام البيئي، والسكان، والبيئة في الأردن، الإنسان والموارد الطبيعية، البيئة والتنمية في الأردن، وأعد مقياس للاتجاهات البيئية، واختبار تحصيلي في المفاهيم البيئية، وطبقت هذه الأدوات على عينه

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الدراسة من (42) طالباً وطالبة، من شعبتي العلوم، الرياضيات، اللغة العربية، وخلصت النتائج إلى:

- المناهج الحالية والمقررة في برنامج إعداد المعلمين في الأردن قد تؤدي إلى زيادة اكتساب المفاهيم البيئية، ونمو الاتجاهات نحو البيئة لدى الطلبة إذا قدمت بطريقة مناسبة.
- لا يوجد فروق ذات دلاله إحصائية بين طلبة السنة الأولى، وطلبة السنة الثانية في تحصيل المفاهيم البيئية في جميع المجالات التي تضمنها الاختبار.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية لأفراد العينة لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمو الاتجاهات لأفراد العينة لصالح التطبيق البعدي.

أجرت الشافعي (1990) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج مقترح في التربية البيئية لطلاب كليات التربية في مصر، وقياس فاعلية هذا البرنامج في نمو المعرفة والاتجاهات البيئية لدى طلبة الجامعات وكليات المجتمع. وخرجت بقائمة للأسس المعيارية لبناء البرنامج المقترح، وقد اشتمل على (110) من الأسس المعيارية، وإعداد قائمة بالمفاهيم البيئية، بعد ذلك قامت بتحديد فعالية البرنامج المقترح عن طريق إعداد وتجريب إحدى وحدات البرنامج لقياس مدى فاعليتها، وقامت بإعداد اختبار تحصيلي للمفاهيم البيئية، ومقياس للاتجاهات البيئية، وقد طبق المقياسان على طلبة كليات المجتمع. وخلصت النتائج إلى:

- منهج إعداد المعلمين في كليات التربية في مصر ليس موجهاً إلى تنمية المفاهيم البيئية لدى الطلبة بصورة مقصودة.
- تدني نسبة المفاهيم البيئية لدى مجموعات الدراسة في الاختبار القبلي.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library- Yarmouk University

- توجد فروق دالة إحصائيا في إكساب الطلبة عينة الدراسة الاتجاهات الايجابية المرغوبة قبل تطبيق الوحدة وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

- وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل المعلومات البيئية لدى عينة الدراسة قبل تطبيق الوحدة وبعده لصالح التطبيق البعدي.

أجرى الوسيمي (1992) دراسة بهدف إعداد برنامج في التربية البيئية لطلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر، وقياس أثر البرنامج في تنمية الاتجاهات البيئية لدى طلبة هذه الحلقة. وقد صمم من أجل ذلك قائمة معايير استخدمت في الحكم على منهاج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وأعد برنامج في التربية البيئية اشتمل على مجموعة من الوحدات الدراسية التي يمكن إضافتها إلى مناهج العلوم والدراسات الاجتماعية التي تدرس لطلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وأعد اختبار تحصيلي مكون من (36) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وصمم مقياساً للاتجاهات البيئية مكون من (38) فقرة وفقا لطريقة ليكرت ذات المقياس الثلاثي. وطبقت أدوات الدراسة من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات على عينة (120) طالبا وطالبة من الصف الخامس في التعليم الأساسي مصر.وخلصت النتائج إلى:

- وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل المعلومات البيئية لدى عينة الدراسة قبل تطبيق الوحدة وبعده لصالح التطبيق البعدي.

- توجد فروق دالة إحصائيا في إكساب الطلبة عينة الدراسة الاتجاهات الايجابية المرغوبة قبل تطبيق الوحدة وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين تحصيل الطلبة للمعلومات البيئية واكتسابهم للاتجاهات البيئية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وأجرى الشناق (1995) دراسة هدفت التعرف إلى ما تضمنته محتويات مناهج التربية الاجتماعية، ومناهج العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، من مضامين بيئية بشكل مباشر أو غير مباشر، وقد تم بناء قائمة مشتركة من المفاهيم البيئية لأغراض التحليل تكونت من (70) معياراً بيئياً موزعة على ثمانية أبعاد هي (مفاهيم ومصطلحات، معلومات وحقائق، ومشكلات، تعميمات، تشريعات وقوانين، قيم واتجاهات، أنشطة وتدريبات، مهارات)، وخلصت النتائج بالقياس إلى الدرجة المعيارية التي أخذت بها وهي (30%) :

- أن المضامين البيئية لمناهج التربية الاجتماعية والوطنية، والعلوم، مشبعة بالمفاهيم البيئية المعيارية، ذلك أن النسب المئوية للمفاهيم البيئية التي تضمنتها بلغت (5و77).
- أن مناهج التربية الاجتماعية والوطنية، والعلوم معاً قد جاءت ملبية لما ترمي إليه الخطوط العريضة لتلك المناهج، على الرغم من عدم توافر بعض المفاهيم البيئية، خاصة فيما يتصل ببعدي التعميمات، والتشريعات والقوانين، إذ جاءت نسبتها (5و22%) وهي نسبة ضئيلة، دون الدرجة المعيارية التي اعتمدتها.

أجرى الديحان (1996) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالسعودية. وتكونت العينة من (301) مدرسا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، كذلك شملت العينة (125) موجهاً، وخلصت النتائج إلى:

- أن التربية البيئية لم تشغل مساحة مناسبة في مناهج المرحلة الثانوية، سواء كان ذلك بالنسبة لجوانب التربية البيئية المعرفية والوجدانية والمهارية ككل، أم بالنسبة لكل جانب على حده كما اتفقت آراء أفراد العينة على المدى الذي تناولته المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية للتربية البيئية بغض النظر عن اختلاف: الوظيفة، والمؤهل، ونوعه، والجنسية واختلفت وجهات نظرهم في مساحة تناول

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

التربية البيئية حسب الخبرة (في الجانب المعرفي فقط)، كذلك حسب التخصص في كل من الجوانب (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)، وأوصى (الديحان) بزيادة مساحة التربية البيئية في مناهج المرحلة الثانوية وبإجراء دراسات أخرى بعضها يبنى على هذه النتائج.

قامت الشمة (2000) بدراسة هدفت إلى تطوير مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية في سوريا في ضوء متطلبات التربية البيئية، وقد أعد (الشمة) برنامجاً مقترحاً لتضمين متطلبات التربية البيئية، واختباراً لتحصيل المفاهيم البيئية، ومقياساً لقياس اتجاهات الطلاب نحو البيئة، وطبقت على عينة من لطلاب بلغ عددهم (180) طالباً، وقد خلصت النتائج إلى:

- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات أفراد العينة التجريبية، ومتوسط درجات العينة الضابطة في التطبيق القبلي، بالنسبة لمقياس الاتجاهات البيئية.
- يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد العينة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد العينة الضابطة في التطبيق البعدي، بالنسبة لمقياس الاتجاهات البيئية، لصالح العينة التجريبية.
- افتقار مناهج العلوم للمعلومات البيئية بشكل عام ولمتطلبات التربية البيئية بشكل خاص.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة التجريبية في التطبيق القبلي، ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، بالنسبة لمقياس الاتجاهات البيئية، لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات العينة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد العينة الضابطة في التطبيق البعدي، بالنسبة لاختبار تحصيل المفاهيم البيئية، لصالح التطبيق البعدي.

أجرى دعيس (2007) دراسة هدفت إلى تقييم المجال البيئي في مناهج الدراسات الاجتماعية، وتطويرها على أساس المعايير المعاصرة للتربية البيئية في الأردن. تكونت العينة من وثيقة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

النتاجات العامة والخاصة للتربية الوطنية والمدنية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي الصادرة عام 2004، وقسمت المحاور السبعة إلى: الموارد، العلم والتكنولوجيا، الطاقة، السكان، الاقتصاد والتنمية والاستهلاك، التعاون، الأخلاق والقيم والسلوك، الثقافة والإعلام والتوعية البيئية. وخلصت النتائج إلى:

- تدني مراعاة النتاجات العامة والخاصة للتربية الوطنية والمدنية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن لمعايير التربية البيئية.

- وأوصى (دعيس) بضرورة التركيز على المحاور والمعايير التي تدنت نسب توافرها في منهاج التربية الوطنية والمدنية كمحور العلم والتكنولوجيا، الطاقة، الاقتصاد والتنمية والاستهلاك، الثقافة والإعلام والتوعية، والتشريعات والمراقبة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت اتجاهات الطلبة نحو البيئة.

أجرى مورجان ورجارد (Morgan and Richd ،1977) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين معرفة طلبة المرحلة الثانوية للبيئة في بريطانيا واتجاهاتهم نحوها. وتكونت العينة من (550) طالباً وطالبة، من (383) مدرسة، واستخدمت أداة تكونت من ثلاث استبانات دارت حول معرفة الحقائق والمفاهيم والاتجاهات. وخلصت النتائج إلى:

- اتجاهات الطلبة تكون ايجابية حينما يتعلق الموقف مباشرة بحياتهم.

- اختلفت الاتجاهات باختلاف الجنس لصالح الطالبات في معرفة الحقائق والمفاهيم البيئية والاتجاهات.

- وأوصت بضرورة تدعيم المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية بالمدخل البيئي، مع مراعاة الاختلافات المتعلقة بالجنس.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أجرى الصباريني (1987) دراسة هدفت الكشف عن أثر مساق جامعي في التربية البيئية في اتجاهات الطلبة نحو البيئة، تكونت العينة من(74) طالبا وطالبة استخدمت كمجموعة ضابطة، و(62) طالبا وطالبة كمجموعة تجريبية،واستخدم الصباريني مقياسا للاتجاهات البيئية، وطبقه على العينة مرتين في بداية الفصل الدراسي كاختبار قبلي، وفي نهاية الفصل الدراسي كاختبار بعدي، وخلصت النتائج إلى:

- عدم وجود فروق داله على الاختبار القبلي بين المجموعتين.
- يوجد تحسنا جوهريا في اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية نحو البيئة نتيجة دراستهم لمساق التربية البيئية.
- لا يوجد تحسناً دالاً في اتجاهات أفراد المجموعة الضابطة نحو البيئة.
- كما جاءت دليلا على اثر برنامج التربية البيئية في التغير الإيجابي لاتجاهات الطلبة نحو البيئة، كما أنها تعزز الحاجة لإدخال مثل تلك المساقات في برامج التعليم النظامي.

أجرى بلم (Blum,1987) دراسات في كل من أمريكا وبريطانيا واستراليا وفلسطين، حيث هدفت الدراسات إلى مسح المعلومات والاتجاهات البيئية لدى طلبة الصفوف من (التاسع إلى الثاني عشر)، وشملت العينات طلبة من الذكور والإناث في بيئات مختلفة، واستخدمت استبيانات لتناسب المجتمعات التي تدرس، وخلصت إلى:

- المصدر الأول للمعلومات البيئية هي وسائل الإعلام، والمصدر الثاني هو المناهج المدرسية.
- المشكلات البيئية الأكثر أهمية حسب ما يعتقده الطلبة هي حوادث الطرق والانفجار السكاني والتلوث.
- ضعف المعلومات البيئية لدى الطلبة بشكل عام.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو البيئة.

قام المراشدة (1989) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر تضمين البعد البيئي في الدراسات الاجتماعية في اتجاهات الطلبة نحو البيئة، وقد شملت العينة (57) طالباً من طلاب الصف الأول الإعدادي، في مديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد، موزعين على شعبتين، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم قياس اتجاهات الطلبة نحو البيئة، بمقياس للاتجاهات، وأعد وحدتين من الكتاب، وفق المنحنيين البيئي والتقليدي، وخلصت النتائج إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو البيئة، يعزى لمنحى التدريس.
- ضرورة تضمين البعد البيئي في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية، وذلك من خلال طرح المواد التعليمية في مناهج الدراسات الاجتماعية من منظور بيئي.

أجرى موسوثوين (Mosothwane, 1991) دراسة هدفت التعرف إلى المعرفة البيئية لدى الطلاب، وتحديد اتجاهاتهم نحو البيئة في تبسوانا (افريقيا)، واهتماماتهم بنوعية البيئة، ومساعدة الطلاب على محو جهلهم البيئي، وقد تكونت العينة من (112) طالبا، الذين تم اختيارهم من أربع كليات، وتم استخدام ثلاث أدوات لتقييم المحتوى المعرفي لدى العينة عن البيئة واتجاهاتهم نحوها، ونحو تدريسها، وعن اهتماماتهم بنوعية البيئة، وخلصت النتائج إلى:

- معرفة الطلاب بالبيئة جيدة نوعا ما، وإذا ما قامت كليات التربية في بتطوير برامج قوية للتربية البيئية، فإن الطلاب ستكون لديهم الفرصة لزيادة معرفتهم بالبيئة بشكل كبير والتي ستمكنهم من استثارة الوعي البيئي لدى العامة، ليصبحوا على وعي بالمشكلات البيئية.

أجرى جلت، ودوجلس، وثوماس، وبول(Gillet, Douglas,Thomas,&paul,1991)

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

دراسة هدفت إلى تحديد أثر إقامة المعسكرات في البيئة الطبيعية على المفاهيم التي يمتلكها الطلبة من الصف السادس وحتى الصف الثاني عشر وعلى المعلومات البيئية والاتجاهات نحو البيئة. وتكونت عينة الدراسة من (61) طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس تنسي للمفاهيم وقائمة التقدير الذاتي واختبار المعلومات والاتجاهات البيئية، وعند تحليل النتائج للاختبارين القبلي والبعدي وخلصت النتائج إلى:

- يوجد فروق في تغير المفاهيم البيئية لدى المجموعة التجريبية بعد الاختبار البعدي نحو البيئة.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحسن اتجاهات الطلبة نحو البيئة بعد الاختبار البعدي.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية بعد المشاركة في المعسكرات البيئية.

قام ليو (Liou,1993) بدراسة هدفت التحقق من المعرفة والاتجاهات والنوايا السلوكية لمعلمي ما قبل الخدمة، للمرحلة الابتدائية في تايوان (جمهورية الصين الشعبية)، واكتشاف العلاقات بين المعرفة البيئية والاتجاهات، والنوايا السلوكية والسلوك، وذلك من خلال دراسة مجموعة من المتغيرات الاجتماعية الديمغرافية، وتكونت العينة من (493) طالبا من السنة الثانية انخرطوا في كليات المعلمين، من خمس كليات في تايوان (1992)، وتم استخدام أداة تكونت من خمسة مقاييس فرعية هي: المعرفة البيئية، والنوايا السلوكية، السلوك، والاتجاه، والنظرة البيئية للعالم، كما تضمنت الأداة عشر فقرات صممت لجمع المعلومات الاجتماعية الديمغرافية عن الأفراد، وخلصت النتائج إلى أن:

- المعرفة البيئية والاتجاهات والنوايا السلوكية للأفراد كانت متقاربة مع أقرانهم الغربيين باستخدام نفس المقياس.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- أن الأفراد يمتلكون سلوكا إيجابيا تجاه بعض الممارسات البيئية.

- وجود علاقة ايجابية بين المعرفة البيئية والاتجاهات.

قام القاعود وكرومي (1996) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التمثيل في اتجاهات طلبة الصف الخامس نحو البيئة، وقد اشتملت العينة على (8) شعب من الصف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الأولى. استخدم (القاعود وكرومي) أداة لقياس الاتجاهات نحو البيئة، وخلصت النتائج إلى أن:

- اتجاهات الطلبة الذين تعلموا بطريقة التمثيل قد تحسنت أكثر من أقرانهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

قام القاعود وخطايبة (2000) بدراسة هدفت لقياس مستوى المعلومات البيئية لدى طلبة جامعة اليرموك، وعلاقتها باتجاهاتهم نحو البيئة، في ضوء بعض المتغيرات، كالجنس، ومكان السكن، والكلية، التي ينتمي إليها الطلبة، والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها، وتم استخدم أداتين: الأولى مقياس اتجاهات تكون من (38) فقرة نصفها إيجابي والآخر سلبي، أما الأداة الثانية، فهي اختبار تحصيلي تكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لقياس مدى معرفة طلبة جامعة اليرموك للمعلومات البيئة. وتكونت عينة الدراسة من (83) طالبا و (113) طالبة تم اختيارهم من كليات جامعة اليرموك، وقد خلصت النتائج إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعلومات البيئية، تعزى للكلية، والتفاعلات الثنائية بين الكلية والجنس، لصالح طلبة كلية العلوم ولصالح الطلاب.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو البيئة، لصالح الطلاب، وللتفاعل تعزى للجنس ومكان السكن.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين امتلاك الطلبة للمعلومات البيئية، وبين اتجاهاتهم نحو البيئة.
- وأوصى (القاعود وخطايبة) بضرورة تضمين البعد البيئي في المساقات الجامعية، وعمل مساق بيني إجباري لطلبة جامعة اليرموك، يهدف إلى تنمية الوعي البيئي عند الطلبة، وتنمية اتجاهاتهم نحو البيئة.

قامت أبو الرب (2003) بدراسة هدفت إلى تزويد المربين واختصاصيي البيئة بواقع المفاهيم البيئية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين بفلسطين، والتعرف إلى أثر متغيرات الجنس، ومكان الدراسة، والأندية المدرسية، ومستوى تعليم الوالدين على هذه المفاهيم، واستخدمت مقياس الاتجاهات البيئية مكون من (56) فقرة. تكون المجتمع من جميع طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة جنين في العام الدراسي 2002/2001م وعددهم (1607) طالبا وطالبة، حيث تم اختيار (31) مدرسة ثانوية للذكور والإناث. وخلصت النتائج إلى أن:

- نسبة الوعي البيئي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس ووجود الأندية البيئية والمشاركة فيها.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المفاهيم البيئية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تعزى لمتغيرات سكن الطالب ومستوى تعليم والديه.
- وأوصت (ابو الرب) بضرورة تطعيم المناهج المدرسية بالبعد البيئي في مختلف مراحل التعليم الثانوي، بالإضافة إلى العمل على إنشاء جمعيات لأنصار البيئة في جميع المدارس، وزيادة الأنشطة البيئية التي تساعد على توعية طلبة المرحلة الثانوية وإكسابهم المعلومات والاتجاهات البيئية المرغوب فيها.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ثالثاً: الدراسات التي تناولت قياس تحصيل المفاهيم البيئية.

أجرى الشراح (1984) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج للتربية البيئية في مجال العلوم، وقياس أثر تدريس وحدة من وحدات البرنامج في تنمية المفاهيم البيئية، والاتجاهات نحو البيئة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالكويت، وتكونت عينة الدراسة من (1007) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة بالكويت، وقد أعد اختباراً تحصيلياً في موضوعات الوحدة، وتمت صياغته بطريقة الاختيار من متعدد، وقد اعد مقياسا للاتجاهات البيئية، وخلصت النتائج إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين التطبيق القبلي والبعدي لجميع أفراد العينة لصالح التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل يعزى لصالح الجنس بعد التجربة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلاب للاتجاهات البيئية بين التطبيق القبلي والبعدي لجميع أفراد العينة لصالح التطبيق البعدي.

أجرت عبد الجليل (1986) دراسة هدفت إلى تقويم بعض المفاهيم البيئية المرتبطة بمادة الجغرافية، لدى طلبة المعلمين والمعلمات وخريجيها في مصر، وذلك من خلال تحليل محتوى هذه الكتب، وقد حاولت الدراسة التحقق من مدى توافر المفاهيم البيئية المتضمنة في كتب الجغرافية، لدور المعلمين والمعلمات، وقد استخدمت قائمة بالمفاهيم البيئية الناتجة من عملية تحليل المحتوى، كما تم بناء اختبار تحصيلي بالمفاهيم البيئية، من نوع الاختيار من متعدد، يقيس المستويات المعرفية، وقد توصلت النتائج إلى:

- أن مناهج الجغرافية بدور المعلمين والمعلمات، لا تؤدي إلى اكتساب المفاهيم البيئية المتضمنة بها، في العديد من المستويات (مستوى التذكر، الفهم، التطبيق).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- قصور مناهج الجغرافية في اكتساب المفاهيم البيئية الواردة بها.

- أوصت الدراسة بضرورة النظر في المناهج الحالية وتطويرها، بحيث تؤكد أهمية المفاهيم البيئية لإعداد المواطن الملم بالظروف البيئية.

قام طميلة (1986) بدراسة هدفت إلى تحديد المفاهيم البيئية الواجب تضمينها في مناهج المرحلة الابتدائية في الأردن، وتحديد المفاهيم البيئية المتضمنة حالياً في منهاج المرحلة الابتدائية، والتعرف إلى مستوى تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي لهذه المفاهيم. تكونت العينة من (552) طالبا وطالبة في (16) شعبة صفية من شعب الصف الأول الإعدادي التابعة لمدارس الحكومة في عمان، وقد تم اختيارها عشوائيا، حيث تم في هذه الدراسة تحليل محتوى منهاج العلوم العامة والتربية الاجتماعية، كما تم إعداد قائمة مقترحة بالمفاهيم البيئية ليتم تضمينها، وقد اشتملت هذه القائمة بعد عرضها على لجنة المحكمين على (72) مفهوما تربويا بيئيا، كما شملت الدراسة إعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد لقياس مستوى تحصيل لطلبة الصف السادس الابتدائي على هذه المفاهيم، وتوصلت النتائج في نهايتها إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة والمستوى المقبول تربوياً.
- أشارت إلى مجموعة من المفاهيم البيئية الواجب تضمينها في المناهج تضمنت مشاكل المدينة، الجماعات السكانية، المحافظة على الموارد المعدنية، العوامل الطبيعية المؤثرة في البيئة، المحافظة على المياه والحياة البحرية والبرية، والتوازن البيئي، ومفاهيم عامة، والتلوث، والمحافظة على الغابات والأحراش، ودور الإنسان البيئي.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

أجرت أمال عبد الله (1991) دراسة في مصر للتعرف إلى مدى فاعلية منهاج العلـوم فـي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في اكتساب الطلبة للمفاهيم البيئية بمحافظتي القاهرة والشرقية. وقد هدفت إلى تقويم مناهج العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والتعرف إلى مـدى شـمولها للمفاهيم البيئية بما يؤدي إلى تطويرها، لتساهم في تحقيق أهداف التربية البيئية وذلك بإبراز المفاهيم البيئية، ودورها في تحقيق ذلك، ولقياس نمو المفاهيم لدى الطلبة، تم إعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، وتكونت العينة من (160) طالبا وطالبة والتي تم اختيارهـا بـشكل قـصدي، وخلصت النتائج إلى:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الصف السادس بالمفاهيم البيئية.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل المفاهيم البيئية لصالح طلبة الصف الثامن.

وفي دراسة برودي (Brody,1991) التي هدفت إلى تحديد مفاهيم التلوث المرتبطة بمناهج العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية التي يمتلكها طلبة الصفوف الرابع والثـامن والحـادي عـشر، وتكونت العينة من (150) طالباً وطالبة، وتم مقابلتهم للتعرف على مفاهيم التلوث التي يمتلكونها من حيث تلوث التربة والهواء والماء، والتي تعد أكثر قضايا التلوث شيوعاً، واسـتطاع (Brody) أن يحدد المفاهيم الصحيحة والمفاهيم الخاطئة لدى الطلبة المشمولين بالدراسة المدرسـية، وخرجـت بتصور عن فهمهم وإدراكهم للظواهر الطبيعية من خلال مفاهيم مرتبطة بهذه الظواهر، وخلـصت النتائج:

- أن المعرفة والاتجاهات الإيجابية نحو الأرض من العوامل المهمة في تغيير السلوك.
- ان المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف الحادي عشر أكثر نمواً وتعقيداً في المستوى مـن طلبـة الصف الثامن، وطلبة الصف الثامن أعلى مستوى من طلبة الصف الرابع.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وأجرى أهـلاوات وبلـه وعكاشـة وشـهباز(Billeh,Akashah &Shahbaz,1994 Ahalowat,) دراسة مسحية للتعرف إلى الوضع الراهن للمعلومات والمعرفة البيئية، لدى طلبـة المدارس الأساسية في الأردن، وتألفت عينة الدراسة من (5762) طالباً وطالبة، في الصفين الثامن والعاشر من (153) مدرسة من مختلف المدارس في الأردن، وقد اختيرت عينة الدراسة بطريقـة عشوائية طبقية، وقد استخدم مقياساً مؤلفاً من (30) سؤالاً، عن المعرفة والوعي البيئي، وتـضمن المقياس ستة مجالات هي (الماء، والتلوث الجوي، وارتفاع درجات الحـرارة العالميـة، والتنـوع البيولوجي، والفضلات الصلبة، ومعلومات بيئية عامة) والتي أسفرت نتائجها عن:

- ظهور اختلاف في الأداء بين طلبة الصفين، في جميع المفردات تقريبـاً، ولكـن كانـت هامشية بشكل عام، وكان مستوى المعلومات يتراوح بين 11% إلى 85%.
- تفوق الذكور على الإناث في تحقيق مستوى أعلى من المعلومات وفي تحقيق الـوعي البيئـي بشكل كبير.

وأجرى العمرو (1994) دراسة هدفت التعرف إلى المفاهيم البيئية الواجب تضمينها بمناهج العلوم، ومدى فعاليتها على كل من التحصيل والاتجاه نحو البيئة لدى طلاب المرحلتين الابتدائيـة والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية. تم إعداد الأدوات الآتية: وحدة تجريبيـة، وبنـاء اختبـار تحصيلي للمفاهيم، ومقياس اتجاهات لقياس الاتجاهات نحو البيئة، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً من الصف الأول المتوسط في إحدى مدارس مدينة حائل. وتوصل (العمرو) إلى:

- قصور مناهج العلوم في احتوائها على المفاهيم البيئية.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق القبلي والبعدي في تحصيل المفـاهيم البيئيـة لـصالح التطبيق البعدي.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي في الاتجاهات البيئية لـصالح التطبيـق البعدي.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت المحاور المختلفـة للدراسـة يـورد الباحـث الملاحظات الآتية:

-اعتماد بعض الدراسات على تطوير المناهج أو اعدادها في ضـوء التربيـة البيئيـة كدراسـة: (مسلماني، 1985، وطميلـة، 1986، والـشناق، 1995، Brody,1991، والعمـرو، 1994، والشمة 2000، ودعيس، 2007).

- اعتماد بعض الدراسات على إعداد برامج في التربيـة البيئيـة: كدراسـة (الـشراح، 1984، والشافعي، 1990، والوسيمي، 1992).

-بعض الدراسات اعتمدت في أداتها على الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية كدراسة:

(الشراح، 1984، مسلماني، 1985، طميلة، 1986، عبد الجليـل، 1986، الـشافعي، 1990، عبدالله، 1991، Brody,1991، الوسيمي، 1992، العمرو، 1994,1994، Ahlawat et al، القاعود وخطايبة، 2000، الشمة، 2000).

-بعض الدراسات اعتمدت في أداتها على مقاييس بيئية للاتجاهات كدراسة:

(الشراح، 1984، مسلماني، 1985، المراشدة، 1989، صباريني، 1989، الشافعي، 1990، Gillet et al,1991, Mosothwane ,1991 ، الوسيمي، 1992 ، Liou,1993، العمـرو، 1994، القاعود وكرومي، 1996، الشمة، 2000، القاعود وخطايبة، 2000، وأبـو الـرب، 2003).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- اعتماد بعض الدراسات على الأداتين معا، الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات كدراسة: (الشراح، 1984، مسلماني، 1985، الشافعي، 1990، الوسيمي، 1992، العمرو، 1994، الشمة، 2000، القاعود وخطايبة، 2000).

- اعتماد بعض الدراسات على أسلوب تحليل المحتوى كدراسة: (طميلة، 1986، وعبد الجليل، 1986، والصانع، 1989، ، والوسيمي، 1992، والعمرو، 1994، والشناق، 1995، والشمة، 2000، ودعيس، 2007).

- اعتماد بعض الدراسات على الاستبانة كدراسة: (Morgan ,& Richard ،1977 Blum,1987 ,الديحان، 1996).

- تنوع الدراسات في تناولها للمجتمع والعينة، فبعضها تناول مناهج وكتب العلوم كدراسة:

- (الشراح، 1984، طميلة، 1986، عبدالله، 1991، والعمرو، 1994، والشمة، 2000).

-بعضها تناول مناهج وكتب الدراسات الاجتماعية كدراسة: (عبد الجليل، 1986، المراشدة، 1989، ودعيس، 2007).

-بعضها تناول مناهج العلوم، ومناهج التربية الاجتماعية كدراسة (الشناق، 1995). والعلوم الطبيعية والاجتماعية كدراسة (Brody,1991).

- تنوعت الدراسات من حيث تناولها للمراحل التعليمية، فمن الدراسات التي تناولت المرحلة الأساسية كدراسة: (الشراح، 1984، طميلة، 1986، Blum,1987، والوسيمي، 1992، Liou,1993، Ahlawat et al. ,1994، عبدالله، 1991، Brody,1991،، Gillet& al,1991والعمرو، 1994، الشناق، 1995، القاعود وكرومي، 1996، المراشدة، 1989، والشمة، 2000). ومنها من تناول المرحلة الثانوية كدراسة (Morgan& Richard ,

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

1977،الديحان، 1996، Blum,1987،، Gillet,and al,1991 ، ابو الرب، 2003، Brody,1991). ومنها من تناول أكثر من مرحلة كدراسة (Liou,1993، Blum,1987، Gillet et al,1991)، Brody,1991. ومنها من تناول المرحلة الجامعية وكليات المجتمع كدراسة (مسلماني، 1985، الشافعي، 1990، صباريني، 1987، Mosothwane، 1991، عبد الجليل، 1986).

- بعضها تناولت متغير الجنس كدراسة (الشراح، 1984، Morgan& Richard، 1977، عبد الجليل، 1986 Blum، 1987، 1994, .Ahlawat et al، القاعود وخطايبة، 2000، وأبو الرب، 2003).

- بعضها استخدم أكثر من متغير كدراسة: (Gillet et al,1991 ، الشراح، 1984، Liou,1993، وأبو الرب، 2003، القاعود وخطايبة، 2000).

-أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة افتقار محتوى المناهج للمعلومات البيئية، والمفاهيم البيئية كدراسة: (مسلماني، 1985، المراشدة، 1989، الشافعي، 1990، والعمرو، 1994، الشناق، 1995، دعيس، 2007).

-اهتمت بعض الدراسات بمعرفة أثر المستوى التعليمي، وقد جاءت النتائج لصالح المستوى الأعلى كدراسة: (Brody,1991، عبد الله، 1991).

-اهتمت بعض الدراسات بالتحصيل، وقد جاءت النتائج لصالح المجموعة التجريبية كدراسة:

- (الشراح، 1984، مسلماني، 1985، الشافعي، 1990، Gillet& al,1991 العمرو، 1994، والوسيمي، 1992، والشمة، 2000،).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- اهتمت بعض الدراسات بقياس الاتجاهات نحو البيئة، وقد جاءت النتائج لصالح المجموعة التجريبية كدراسة: (الشراح، 1984، مسلماني، 1985، صباريني، 1987، الشافعي، 1990، Gillet et al,1991 الوسيمي، 1992، العمر، 1994، الشمة، 2000).

- أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة عدم وجود أثر للجنس في اتجاهات الطلبة نحو البيئية كدراسة: (المراشدة، 1989).

- أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة عدم وجود أثر للجنس في التحصيل كدراسة: (الشراح، 1984).

- أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة وجود أثر لطريقة التدريس في الاتجاهات نحو البيئة كدراسة: (المراشدة، 1989، القاعود وكرومي، 1996).

- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة موجبة بين التحصيل والاتجاهات نحو البيئة: (الوسيمي، 1992، Liou,1993). وجود علاقة ولكن ضعيفة (القاعود وخطايبة، 2000).

- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود أثر للجنس في الاتجاهات نحو البيئة لصالح الإناث: دراسة (Morgan، 1977).

- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود أثر للجنس في الاتجاهات نحو البيئة لصالح الذكور: (Ahlawat et al. ,1994، القاعود وكرومي، 1996).

-أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود أثر للجنس في التحصيل لصالح الإناث: (Morgan &Richared ,1977)، والوعي البيئة كدراسة (أبو الرب، 2003).

وفي ضوء ما سبق عرضه من الدراسات السابقة تبين انه لا توجد دراسة منها اهتمت بتطوير منهاج الجغرافية بعناصره الأربعة من النتاجات، والمحتوى، الأساليب والأنشطة، والتقويم في ضوء

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

معايير التربية البيئية، وقياس فاعليته في التحصيل والاتجاهات نحو التربية البيئة. مما يعني أن هناك حاجة إلى دراسات من هذا النوع وهو الأمر الذي اتخذته الدراسة الحالية مجالاً لها، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات.

مجالات الإفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في المجالات الآتية:

التعرف إلى مفهوم التحليل وخطواته في بناء قوائم التحليل الذي أوضحته هذه الدراسات، من خلال خطوات تحليل المنهاج كتحديد المشكلة البحثية، وتحديد فئات التحليل، وعملية رصد نتائج التحليل.

التعرف إلى مفهوم التطوير وأسبابه وخطواته وأساليبه التي تمثلت إما بالحذف أو الاستبدال أو الإضافة والتي اختار الباحث منه اسلوبي الاستبدال والإضافة أثناء عملية تطوير المنهاج في ضوء معايير التربية البيئية.

التعرف على بناء مقياس الاتجاهات والشروط الواجب صياغة فقراته بموجبها، مع التفضيل بان تكون عدد الفقرات الايجابية مساوياً لعدد الفقرات السلبية،وهذا ما سار عليه الباحث، وخطوات إعداد الاختبار من خلال الإطلاع على شروط كتابة فقرات الاختبار الجيد، وبان لا تكون بعض الخيارات موحية بالإجابة.

الاطلاع إلى عملية بناء الوحدات الدراسية وتطويرها، من خلال صياغة الأهداف التعليمية وتصنيفها، وترتيب المحتوى التعليمي بطريقة مناسبة للمعايير التي توصل إليها الباحث.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة والمشابهة لتصميم الدراسة الحالية وتوظيفها في تحليل البيانات في الدراسة الحالية.

- توظيف نتائج بعض الدراسات السابقة لإبراز مشكلة الدراسة الحالية وأهميتها والحاجة إليها ودعم نتائج الدراسة الحالية أو الاختلاف معها من خلال عرض ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- تشبه الدراسة الحالية بعض الدراسات السابقة في الهدف الرئيسي وهو التحليل والتطوير والتجريب لبيان أثره والتحقق من فاعليته.
- تشبه الدراسة الحالية بعض الدراسات السابقة جزئياً التي اختارت مناهج الدراسات الاجتماعية كون مادة الجغرافية جزءاً أساسيا من فروع الدراسات الاجتماعية.
- تشبه الدراسة الحالية بعض الدراسات السابقة في وضع اختبار التحصيل لقياس فاعلية الوحدة المطورة ومقياس الاتجاهات نحو البيئة وبعض العمليات الإحصائية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث استخدام منهجية التحليل للمحتوى.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية هي الدراسة الأولى من نوعها التي تطور منهاج الجغرافية في ضوء معايير التربية البيئية.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية قامت بتحليل وتطوير عناصر المنهاج الآتية: (الأهداف (النتاجات)، والمحتوى، والأساليب والأنشطة والتقويم)، ووضعت منهاج مقترح في الجغرافية متضمن معايير التربية البيئية. في حين الدراسات السابقة قامت بإعداد برامج في التربية البيئية، وبعضها قام ببناء قائمة بالمفاهيم البيئية، وبعضها اهتمت بالدراسة المسحية.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية تناولت طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.
- تميزت بوضع تصور مطور لمنهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي في ضوء معايير التربية البيئية التي أعدها الباحث ليصبح أكثر شمولاً ومراعاة لمعايير التربية البيئية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- تضمنت اختبار لتحصيل المفاهيم البيئية من خلال الوحدة التعليمية المطورة(البيئة الطبيعية والسكان).
- تضمنت مقياس اتجاهات نحو البيئة من خلال الوحدة التعليمية المطورة (البيئة الطبيعية والسكان).
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية تضمنت تطوير وحدة تعليمية بعنوان" البيئة الطبيعية والسكان" من كتاب الجغرافية للصف العاشر الأساسي وفق معايير التربية البيئية التي أعدها الباحث.

تشابهت الدراسات في استخدامها لأدوات الدراسة المتمثلة في مقياس اتجاهات، واختبار تحصيلي للمفاهيم البيئية مثل دراسة (الشراح، 1984، مسلماني، 1985، الشافعي، 1990، الوسيمي، 1992، العمرو، 1994، الشمة، 2000، القاعود وخطايبة، 2000). وهذا يشابه الدراسة الحالية من حيث أدواتها، ولكنها تتميز عنها في المتغير المستقل.

تشابهت معظم الدراسات في التطبيق على طلاب مدارس كدراسة: (طميلة، 1986، Blum,1987، Ahlawat et al. ,1994، المراشدة، 1989). وهذا يشابه الدراسة الحالية، دراسة الصباريني (1987)، تشابه الدراسة الحالية في المتغير التابع المتمثل في قياس اتجاهات الطلبة نحو البيئة، ومتغير الجنس، وتتميز عنها في المتغير المستقل.

تشابه الدراسات في اهتمامها بالمحتوى المعرفي البيئي مثل دراسة بلم (Blum,1987) و دراسة موسوثوين (Mosothwane,1991) و دراسة اهلاوت، واخرون (Ahlawat et al. 1994,) و دراسة ليو (Liou,1993). اتفقت مع دراسات سابقة مثل دراسة طميلة (1986) في

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

اهتمامها بمناهج التربية الاجتماعية، ومناهج العلوم، واتفقت مع دراسة مسلماني (1985) في التركيز على المفاهيم البيئية.

تشابه دراسة القاعود والخطايبة (2000)، الدراسة الحالية في الاهتمام بالمتغير التابع المتمثل بقياس الاتجاهات نحو التربية البيئة، وتختلف في أفراد العينة المشمولة بالدراسة. أكدت جميع الدراسات السابقة إن هناك حاجة إلى الاهتمام بموضوع البيئة أو مساقات تتضمن تربية بيئية، تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، بأنها الدراسة الأولى التي تناولت تطوير منهاج الجغرافية في ضوء معايير التربية البيئية وقياس فاعليته في تنمية الاتجاهات، وتحصيل المفاهيم البيئية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، والطريقة التي تم بها اختيار العينة، وخطوات إعداد أدوات الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، ويتضمن إجراءات الدراسة، ومتغيراتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة لتحليل نتائج الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة، والبالغ عددهم (2210) طالباً وطالبة للعام الدراسي (2007 – 2008) م. موزعين على (31) مدرسة، و (73) شعبة صفية. ويبين الجدول 1 توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة وفق الجنس وعدد المدارس والطلبة والشعب.

توزيع أفراد مجتمع الدراسة لطلبة الصف العاشر الأساسي حسب الجنس والمدارس والطلبة والشعب في لواء الكوره 2007 / 2008 م. جدول1

الجنس	المدارس	الشعب	الطلاب
ذكور	15	41	1103
إناث	16	32	1107
المجموع	31	73	2210

(*) تم الحصول على البيانات الواردة في الجدول 1 من قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم في لواء الكوره للعام 2007-2008.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: تكونت من وثيقة منهاج الجغرافية (الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج الجغرافية)، والمقرّر على طلبة الصف العاشر، من مجلس التربية والتعليم بقرار رقم 2004/42 تاريخ 2004/12/27م. وكتاب الجغرافية للصف العاشر الأساسي، المقرر على طلبة الصف العاشر الأساسي للسنة الدراسية 2008/2007. ووثيقة الإطار النظري في استراتيجيات التدريس وأدوات التقويم.

القسم الثاني: تكونت من (281) من طلبة الصف العاشر الأساسي، وتمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، فيما يخص اختيار المدرسة اولاً، ثم شعبتين من كل مدرسة بالطريقة نفسها، من بين مدارس الذكور ومدارس الإناث، كلٌ على حده. وشملت عينة الدراسة أربع مدارس يوجد فيها شعبٌ للصف العاشر، مدرستان للذكور، وهما مدرسة الأشرفية الثانوية للبنين و مدرسة بيت ايدس الثانوية للبنين، ومدرستان للإناث، وهما مدرسة الأشرفية الثانوية للبنات، ومدرسة كفرعوان الثانوية للبنات. وقد تمّ اختيار شعبتين من كل مدرسة عشوائيا، أحدهما كمجموعة تجريبية، والثانية كمجموعة ضابطة. وبلغ عدد الشعب التي تمّ اختيارها (8) شعب. ويبين الجدول 2 توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس واسم المدرسة والشعبة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جدول 2

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمدرسة والشعب

في لواء الكورة للعام 2008/2007

المجموعة	الأشرفية الثانوية+ بيت ايدس الثانوية		كفرعوان الثانوية + الأشرفية الثانوية		المجموع
	الشعبة	الذكور	الشعبة	الإناث	
الضابطة	2	64	2	74	138
التجريبية	2	66	2	77	143
الكلي	4	130	4	151	281

تكافؤ مجموعات الدراسة:

ولغايات التحقق من التكافؤ القبلي لاتجاهات الطلبة نحو البيئة، واختبار تحصيل المفاهيم البيئية الخاص بالوحدة التعليمية المطورة (البيئة الطبيعية والسكان)، وبهدف تسهيل عرض المعلومات الخاصة بهذه الإجراءات، فقد تم تقسيمها إلى قسمين، على النحو الآتي:

أ- فيما يتعلق بمقياس اتجاهات الطلبة نحو البيئة القبلي:

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- النتائج المتعلقة بمقياس اتجاهات الطلبة نحو البيئة القبلي- التكافؤ بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، في ضوء متغيري الدراسة المجموعة والجنس، وذلك كما في جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، على مقياس الاتجاهات القبلي في ضوء متغيري المجموعة والجنس.

المجموعة	الجنس	مقياس الاتجاهات القبلي		
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ضابطة	ذكر	126. 72	19. 65	64
	أنثى	126. 84	10. 89	74
	المجموع	126. 78	15. 52	138
تجريبية	ذكر	128. 26	19. 10	66
	أنثى	124. 70	11. 95	77
	المجموع	126. 34	15. 70	143
المجموع	ذكر	127. 50	19. 32	130
	أنثى	125. 75	11. 45	151
	المجموع	126. 56	15. 59	281

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يتضح من الجدول 3: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات الطلبة القبلي، في ضوء متغير المجموعة ومتغير الجنس. ولمعرفة إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس اتجاهات الطلبة بين المجموعتين: التجريبية والضابطة والجنس (ذكر، أنثى)، تم استخدام تحليل التباين الثنائي، للمقارنة بين أداء المجموعتين، ومتغير الجنس على مقياس اتجاهات الطلبة، والجدول 4 يبين ذلك.

جدول: 4

نتائج تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين المجموعتين، الضابطة والتجريبية والجنس على مقياس اتجاهات الطلبة القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالتها الإحصائية
المجموعة	6. 24	1	6. 24	0. 03	0. 87
الجنس	206. 27	1	206. 27	0. 85	0. 36
المجموعة* الجنس	235. 84	1	235. 84	0. 97	0. 33
الخطأ	67563. 74	277	243. 91		
المجموع	68027. 28	280			

يتضح من الجدول 4 بأنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس اتجاهات الطلبة القبلي بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وبين الذكور والإناث وهذا مؤشر إلى تكافؤ أداء المجموعتين.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

2- فيما يتعلق باختبار تحصيل المفاهيم البينية القبلي:

- النتائج المتعلقة بالاختبار القبلي- التكافؤ بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0 . 05) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، على الاختبار القبلي؟). الجدول 5 يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، في ضوء متغيري المجموعة والجنس.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، على الاختبارالتحصيلي القبلي

الاختبار التحصيلي القبلي				
المجموعة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ضابطة	ذكر	9. 58	2. 27	64
	أنثى	9. 55	1. 85	74
	المجموع	9. 57	2. 05	138
تجريبية	ذكر	10. 67	2. 73	66
	أنثى	9. 62	3. 26	77
	المجموع	10. 10	3. 06	143
المجموع	ذكر	10. 13	2. 57	130
	أنثى	9. 59	2. 65	151
	المجموع	9. 84	2. 62	281

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يتضح من الجدول 5 المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار المفاهيم البيئية القبلي، في ضوء متغير المجموعة ومتغير الجنس، ولمعرفة ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار التحصيلي القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة والجنس (ذكر، أنثى)، تم استخدام تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين أداء المجموعتين ومتغير الجنس على الاختبار القبلي، والجدول 6 يبين ذلك.

جدول 6

نتائج تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس على الاختبار القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالتها الإحصائية
المجموعة	23. 41	1	23. 41	3. 47	0. 06
الجنس	19. 89	1	19. 89	2. 95	0. 09
المجموعة* الجنس	18. 14	1	18. 14	2. 69	0. 10
الخطأ	1866. 64	277	6. 74		
المجموع	1925. 79	280			

يتضح من الجدول 6، بأنه ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية، في تحصيل الطلبة على اختبار المفاهيم البيئية القبلي، بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وبين الذكور والإناث، وهذا مؤشر على تكافؤ أداء المجموعتين.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإعداد الأدوات الآتية: قائمة معايير للتربية البيئية، ومنهاج مطور في ضوء معايير التربية البيئية، ووحدة تعليمية مطورة في ضوء المنهاج المطور، اختبار تحصلي للمفاهيم البيئية، ومقياس اتجاهات نحو التربية البيئة.

قائمة المعايير كأداة لتحليل المنهاج:

- قام الباحث بإعداد قائمة بمعايير التربية البيئية الواجب مراعاتها لتطوير منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي، بالإجراءات الآتية:

- الرجوع للأدب السابق المتعلق بالتربية البيئية وأهدافها ومضامينها ومعاييرها، مستعيناً بالبحوث والدراسات التي كتبت حول التربية البيئية والمفاهيم البيئية، من حيث أهدافها، ومحتوى برامجها، وتطوير مناهجها، واستخلاص المبادئ والمفاهيم والمرتكزات الأساسية فيها، حيث أصبحت قائمة المعايير أداة لتحليل منهاج الجغرافية وتطويره. وتوصل الباحث إلى أنه يمكن تقسيم قائمة المعايير الواجب مراعاتها عند تطوير منهاج الجغرافية لطلبة الصف العاشر الأساسي إلى أربعة مجالات تشكل عناصر المنهاج، وهي: النتاجات" الأهداف"، والمحتوى، والأساليب و الوسائل والأنشطة، والتقويم.

- قام الباحث بصياغة فقرات على كل مجال من المجالات، فكانت كالآتي: مجال "النتاجات"الأهداف (18) معياراً. مجال المحتوى (21) معياراً. مجال الأساليب والوسائل والأنشطة (27) معياراً. مجال التقويم (17) معياراً. بمجموع يساوي (83) معياراً. وبذلك يتوصل الباحث إلى قائمة المعايير الواجب مراعاتها عند تطوير منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي. (الملحق أ) يبين هذه القائمة في صورتها الأولية قبل التحكيم. وبعد ذلك توصل الباحث إلى قائمة المعايير

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الواجب مراعاتها، عند تطوير منهاج الجغرافية لطلبة الصف العاشر الأساسي. (الملحق ب) يبيّن هذه القائمة في صورتها النهائية بعد التحكيم.

الصدق: قام الباحث بعرض أداة التحليل (قائمة المعايير)، على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مناهج الدراسات الاجتماعية، والقياس والتقويم، ومختصين في الجغرافية والتربية البيئية، وعدد من معلمي مادة الجغرافية، لأخذ وجهات نظرهم فيما يأتي: مدى انتماء المعايير إلى المجالات التي صنفت فيها، وسلامة الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة المعيار، وأي تعديل أو إضافات أو ملحوظات مناسبة. (أنظر الملحق ي) الذي يبين أسماء المحكمين.

وبناء على ملحوظات المحكمين، قام الباحث بالتعديل على هذه المعايير أو الحذف منها أو الإضافة عليها. حيث كان مجموع المعايير 83 معياراً، تم حذف ستة منها، واستبدال معيار بآخر، وإعادة صياغة بعضها. أما المعايير المحذوفة فقد حذف معيارين من المعايير المتعلقة بالأهداف "بالنتاجات" لتشابهها في المجال نفسه، وثلاثة معايير من المحتوى، ومعيار من التقويم لوجود التشابه مع معايير أخرى، واستبدال معيار بأخر جديد مناسب لمعايير التقويم، حتى أصبحت قائمة المعايير بصورتها النهائية مكونه من (77) معيار أُشير إليها في (الملحق ب)، وهي الصورة النهائية التي اعتمدت أساساً لعملية التحليل.

- **الثبات: لأغراض التحقق من ثبات أداة التحليل (قائمة المعايير). قام الباحث بتحليل منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي باستخدام قائمة المعايير (انظر الملحق ب)، ثم قام باحث آخر من ذوي الاختصاص ويحمل درجة الدكتوراه في تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، بتحليل المنهاج بصورة مستقلة متبعاً الإجراءات نفسها التي اتبعها الباحث، بهدف حساب**

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الثبات بين التحليلين، وتم حساب معامل الثبات بين تحليل الباحث وتحليل المحلل الآخر باستخدام معادلة هولستي HOLISTI (طعيمة، 1987) الآتية:

نسبة الاتفاق (معامل الثبات) = عدد مرات الاتفاق بين تحليل (الباحث والمحلل الآخر) ×100%
عدد مرات الاتفاق +عدد مرات الاختلاف بين التحليلين

وقد بلغت النسبة المئوية للاتفاق بين المحللين (الباحث والمحلل الآخر) (82.5 %) للمجالات مجتمعة، وهي نسب عالية، تدل على توفر درجة عالية من الثبات في التحليل، مما يعني أن أداة التحليل تتصف بثبات عال يجعلها صالحة لغايات التحليل. ويبين الجدول (7) نتائج هذا التحليل.

جدول 7

توزيع معامل الثبات لكل مجال من مجالات معايير المنهاج

الرقم	المجال	معامل الثبات
1	النتاجات (الأهداف)	%83
2	المحتوى	%80
3	الاساليب والوسائل والأنشطة	%82
4	التقويم	%85
5	المجالات مجتمعة	%82.5

إجراءات تحليل المنهاج:

قام الباحث في معرض إجابته عن السؤال الثالث: ما مدى توافر معايير التربية البيئية في منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي؟ بتحليل المنهاج باستخدام قائمة المعايير التي تمّ التوصل إليها كفئات لتحليل منهاج الجغرافية، واتبع الخطوات الآتية:

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- قراءة النتاجات والمحتوى للكتاب المدرسي واستراتيجيات التدريس وأدوات التقويم قراءة واعية.
- إدخال كل ما ورد في النتاجات والمحتوى واستراتيجيات التدريس وأدوات التقويم في عملية التحليل.
- تحديد الهدف من عملية التحليل، وهي التعرف إلى درجة مراعاة منهاج الجغرافية لمعايير التربية البيئية.
- تحديد مجتمع التحليل، وهو النتاجات العامة والخاصة لمنهاج الجغرافية، ومحتوى كتاب الجغرافية، واستراتيجيات التدريس وأدوات التقويم، الصادرة عام 2004م.
- تحديد وحدة التحليل: وحدة التحليل المستخدمة هي الفكرة، وهي جملة أو عبارة تتضمن الفكرة التي يدور حولها موضوع التحليل، وقد استخدمت في تحليل المحتوى. أمّا النتاجات (الأهداف) والأساليب والأنشطة والتقويم فقد استخدمت الجملة كوحدة للتحليل لملاءمتها لأغراض الدراسة كونها الأنسب.
- تفريغ تكرارات كل معيار في جدول خاص.
- جمع التكرارات والنسب المئوية لكل معيار.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

المنهاج المطوّر:

قام الباحث بإعداد منهاج مطوّر، في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التحليل لمنهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي، حيث تضمن ما يفتقر إليه من معايير التربية البيئية، ضمن إطار عام للمنهاج، يتضمن: الأهداف، والمحتوى، الأساليب والوسائل الأنشطة، والتقويم، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- إعداد أداة الدراسة المتمثلة بمعايير التربية البيئية، وتحليل منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي في ضوئها.

- اختيار منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي المعمول به في العام الدراسي 2008/2007.

- الإطلاع على بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع تطوير المنهاج، في ضوء التربية البيئية والاستفادة منها في عملية التطوير.

- الإطلاع على نتائج تحليل المحتوى لمنهاج الجغرافية، وتحديد المعايير الواجب تضمينها في المنهاج، والتي يفتقر إليها من معايير التربية البيئية.

- إعادة صياغة أهداف المنهاج بما يتناسب ومعايير التربية البيئية، حيث تمّ تضمين معايير التربية البيئية ضمن الأهداف، مقسمة إلى أهداف معرفية ومهارية ووجدانية.

- إعادة صياغة المحتوى التعليمي للمنهاج ليتلاءم ومعايير التربية البيئية، حيث اشمل على: (المفردات، والمفاهيم، والتعميمات، والقيم والاتجاهات، والمهارات). وتمّ تحديد المفاهيم الواردة في الوحدات التدريسية.

- إعادة صياغة الأساليب والوسائل والأنشطة والتقويم بما يتناسب ومعايير التربية البيئية، حيث تم تحديد الأساليب التدريسية المناسبة لكل وحدة من وحدات الكتاب، والوسائل المناسبة لذلك.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- إعادة صياغة التقويم بشكل يتناسب ومعايير التربية البيئية، حيث تمت مراعاة التنويع في أساليب التقويم لتشمل داخل المدرسة وخارجها.

- وللتأكد من صدق المنهاج المطوّر، تمّ عرضة على مجموعة من المحكمين من ذوي التخصص في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، والتربية البيئية، وعلم النفس التربوي، وعدد من معلمي الجغرافية، حيث طلب من المحكمين إبداء آرائهم حول مناسبة المنهاج المطوّر، لطلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء معايير التربية البيئية، ومدى مناسبة عناصر المنهاج المطوّر، وأيّة اقتراحات أخرى يرونها مناسبة لتطوير المنهاج المطور نحو الأفضل. (أنظر الملحق ي) الذي يُظهر أسماء المحكمين للمنهاج.

- بعد استعادة المنهاج المطوّر من المحكمين، والاطلاع على آرائهم واقتراحاتهم، تمّ تعديل المواضع التي أشار المحكمون إلى ضرورة تعديلها. إذ تمّ فصل الأهداف المدمجة إلى أهداف معرفية ووجدانية ومهارية، وإضافة القيم والاتجاهات إلى عناصر المحتوى، وتنويع أساليب التقويم بما يتفق مع معايير التربية البيئية، وبذلك أصبح المنهاج المطوّر في صورته النهائية. (أنظر الملحق ج) الذي يعرض المنهاج في صورته النهائية.

- الوحدة التعليمية المطورة:

من أجل إعداد الوحدة التعليمية المطورة من المنهاج المطور، لمادة الجغرافية للصف العاشر، وفقاً لمعايير التربية البيئية. قام الباحث بالخطوات الآتية:

1- تم اختيار الوحدة التعليمية المقرر تدريسها للطلبة من كتاب الجغرافية للصف العاشر وكانت بعنوان: " البيئة الطبيعية والسكان".

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

2- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية، والاستفادة منها في عملية التطوير، كدراسة (مسلماني، 1985، القاعود، 1990 العماري، 1995، الشمة، 2000، عبابنة، 2003، العاصي، 2004).

3- تحديد أهداف الوحدة مقسمة إلى الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية، وقد تم تحقيقها في نهاية تدريس الوحدة التعليمية في ضوء معايير التربية البيئية.

4- معالجة الوحدة المختارة بشكل مفصل، حيث قام الباحث بتكييف محتوى الوحدة التعليمية، ليتلاءم مع معايير التربية البيئية، بشكل لا يغفل المحتوى الجغرافي، مما يتطلب الاستناد إلى محتوى قادر على تنمية الاتجاهات الايجابية نحو التربية البيئة، وزيادة تحصيلهم للمفاهيم البيئية.

5- التزم الباحث بالمحتوى الوارد في المبحث المدرّس (الجغرافية) ما عدا إضافة، أو تعديل ما يلزم من معايير التربية البيئية الضرورية، للوصول للغاية المنشودة من البحث.

6- قسمت الوحدة التعليمية إلى خمسة دروس، حُددت لها الأهداف التعليمية، على أن يتم تحقيقها مع نهاية الحصة، من خلال استراتيجيات التدريس والتقويم التي حددت لكل درس.

7- إضافة بعض الصور والأشكال والجداول المختلفة في الوحدة الدراسية، بما يتناسب مع الجغرافية والتربية البيئية.

8- وضع خطة صفية يومية في بداية كل درس، توضّح كيفية تنفيذ الدرس، والأهداف التعليمية، والأساليب والأنشطة، والتقويم.

9- تم تزويد كلٍّ معلم من المعلمين القائمين على التطبيق، بالمادة التعليمية التي تم إعدادها، ليقوم كلٌّ منهم بتدريس الطلبة، وفقاً للمادة المعدّة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

10- أعد الباحث دليلاً يتضمن إجابات الأنشطة الواردة في المحتوى.

وللتأكد من صدق الوحدة المطوّرة، قام الباحث بعرضها- مصحوبة بقائمة معايير التربية البيئية- على عدد من المحكّمين، من أساتذة المناهج والتدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وعدد من معلمي الجغرافية، حيث طلب من هولاء المحكمين إبداء آرائهم، من حيث مدى مناسبة الوحدة المطورة لطلبة الصف العاشر، من حيث: كفاية الأهداف، ومناسبة المحتوى، والوسائل والأنشطة والتقويم. مدى وضوح لغتها، وأية اقتراحات يراها المحكمون مناسبة لتطوير الوحدة.

- بعد استعادة الوحدة المطورة من المحكمين والاطلاع على أرائهم واقتراحاتهم التي تمحورت حول إضافة بعض الأهداف، وتعديل بعض خطوات تنفيذ الدروس، وإبراز عنصر التشويق في عرض المادة، تم الآخذ بآرائهم وتعديلها في ضوء اقتراحاتهم، وبذلك أصبحت الوحدة المطورة في صورتها النهائية بعد التحكيم في (الملحق د). (والملحق ي) يبين أسماء المحكمين لهذه الوحدة.

- **مقياس الاتجاهات:**

بعد أن اطلع الباحث على مقاييس الاتجاهات التي أعدها الباحثون في دراسات مختلفة (الدمرداش والحبشي، 1985، صباريني، 1987، الحبشي، وعبدالمنعم، 1988، ابو لطيفة، 1991، ابو حلو والعمرو، 1992، الخولي، وغنيم، 1998، Musser&Malkus,1994)، بالإضافة إلى اطلاعه على الأدب النظري لها، قام الباحث بإعداد مقياس لقياس اتجاهات الطلبة نحو البيئة، قبل وبعد دراستهم للوحدة المطورة في ضوء معايير التربية البيئية. وقد روعي في كتابة المقياس القواعد التي تراعى عادة في كتابة عبارات الاتجاهات، مثل:

- عدم صياغة العبارات بلغة الماضي.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- عدم صياغة العبارات على شكل حقائق.
- تجنب العبارات التي يمكن أن تفهم بأكثر من معنى.
- تجنب العبارات التي يمكن أن توحي للمستجيب بالإجابة المطلوبة.
- لغة العبارات بسيطة وسهلة ومباشرة.
- لغة العبارات قصيرة بحيث لا تزيد عدد كلماتها عن عشرين كلمة.
- تجنب العبارات التي تحتوى على أكثر من فكرتين.

تكوّن هذا المقياس من خمسة مجالات تحوي (48) عبارة، نصفها ايجابي والنصف الآخر سلبي، بحيث تختلف وجهات النظر بصددها، وبطريقة تتطلب من المستجيب أن يضع إشارة (*) في المكان الذي يعبر عن موقفه من كل عبارة، على مقياس تدريجي خماسي على نمط مقياس (ليكرت). بحيث تتكون كل فقرة من خمس درجات، هي: (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). (أنظر الملحق و) وتكون أعلى علامة يحصل عليها الطالب على المقياس الكلي(240) وادنى علامة (48) وقد جاءت المجالات كالآتي:

1. مجال الاتجاهات نحو البيئة الطبيعية والنظام البيئي: وقد احتوى على إحدى عشرة تجاه، مرقمة من 1-11.
2. مجال الاتجاهات نحو المشكلات البيئية: وقد احتوى على إحدى عشرة تجاه، مرقمة من12-22.
3. مجال الاتجاهات نحو الموارد الطبيعية: وقد احتوى على عشر اتجاهات، مرقمة من23-32.
4. مجال الاتجاهات نحو البيئة والتنمية: وقد احتوى على سبع اتجاهات، مرقمة من33-39.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

5. مجال الاتجاهات نحو الموارد البشرية والبيئة: وقد احتوى على تسع اتجاهات، مرقمة من40-48.

وقد جاءت الأوزان في حالة الفقرات الموجبة كما يأتي: (أوافق بشدة: " 5 " درجات، أوافق: " 4 " درجات، غير متأكد: " 3 " درجات، لا أوافق: 2، لا أوافق بشدة: 1)

حيث كانت الفقرات الموجبة على النحو الآتي: (3، 4، 7، 8، 9، 10، 12، 16، 20، 23، 24، 26، 27،28، 30، 32، 33، 36، 37، 38، 40، 44، 46، 47).

فيما جاءت الأوزان في حالة الفقرات السالبة كما يأتي: (موافق بشدة: 1، موافق: 2، غير متأكد: " 3 " درجات، غير موافق: " 4 " درجات، غير موافق بشدة: " 5 " درجات).

حيث كانت الفقرات السالبة على النحو الآتي: (1، 2، 5، 6، 11، 13، 14، 15، 17، 18، 19، 21، 22، 25، 29، 31، 34، 35، 39، 41، 42، 43، 45، 48)

وتجدر الإشارة إلى أن هذا التقسيم للمجالات، ما هو إلا تقسيم إجرائي لأغراض الدراسة، وان هذه الاتجاهات ليست منفصلة عن بعض، وهي متكاملة ومتداخلة فيما بينها، وقد وضعت في مجالات لتسهيل الدراسة باعتبار البيئة متكاملة وشاملة.

أما بالنسبة لمعاملات الصدق والثبات لهذه الأداة فقد جاءت على النحو الآتي:

الصدق:

قام الباحث بعرض هذا المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص التربوي في المناهج، والقياس والتقويم، لأخذ وجهات نظرهم به من حيث: مدى مناسبة الفقرات لقياس الاتجاهات نحو البيئة، مدى انتماء الفقرة للمجال، سلامة الفقرات من حيث الصياغة والدقة اللغوية، أي تعديل أو إضافات أو ملحوظات مناسبة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وقد قام الباحث بعمل التعديل اللازم على ضوئها، والتي تركزت على إعادة صياغة لبعض الفقرات، كما في الفقرة الأولى والتي كانت: (مشاركة الطلبة في أعمال التنظيف في مدارسهم امتهان لكرامتهم)، لتعدل إلى (أشعر أن مشاركة الطلبة في أعمال التنظيف بمدارسهم امتهان لكرامتهم). والفقرة الثالثة والتي نصها: (المحافظة على البيئة بالنسبة للأشخاص الذين يعيشون في المدن مسألة حياة أو موت)، تم إعادة صياغتها لتصبح: (المحافظة على البيئة بالنسبة للأشخاص الذين يعيشون في مناطق ملوثة ذات أولوية أولى).

والفقرة السادسة والتي تنص على أن: (المهتمون بحماية البيئة هم يتوقعون المصائب وينبهون للكوارث من غير داع)، لتصبح: (المهتمون بحماية البيئة يبالغون في توقع المصائب والكوارث البيئية). وتم إعادة صياغة الفقرة رقم (9) والمتضمنة: (أتضايق من الشخص الذي يقطع النباتات في الحدائق) إلى: (أشعر بالغضب من الشخص الذي يقطع النباتات في الحدائق).

والفقرة الخامسة عشرة والتي تنص على (أظن أن ظاهرة تلوث الهواء لا ضرر منها) ليتم تعديلها إلى (أظن أن ظاهرة تلوث الهواء أمر طبيعي)، والفقرة الحادية والعشرين، والتي تنص على (اعتقد أن مشكلة طبقة الأوزون مشكلة غربية لا تأثير علينا منها) لتعدل إلى: (أعتقد أن مشكلة طبقة الأوزون مشكلة غربية لا تتأثر منطقتنا بها).

وتم تعديل الفقرة الثلاثين والتي تنص على: (أرى استخدام التدفئة التي تعمل على الحطب بدلاً من استخدام تدفئة الغاز والكاز) لتصبح: (أرى استخدام التدفئة التي تعمل على الحطب بدلاً من استخدام المشتقات النفطية). وتعديل الفقرة الثالثة والثلاثين والتي تنص على: (اعتقد أن التوسع الصناعي أو العمراني على حساب الرقعة الزراعية جريمة في حق الشعب الأردني) لتصبح: (أعتقد أن التوسع الصناعي أو العمراني على حساب الرقعة الزراعية يعد انتهاكاً في حق البيئة)، والفقرة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الرابعة والأربعين والتي تنص على: (أوُيد الإجراء الذي تقوم به الحكومة بـالفحص الطبـي قبـل الزواج) لتصبح: (أوُيد إجراء الفحص الطبي قبل الزواج). (أنظر الملحق ي) الذي يبـين أسـماء المحكمين، كما يبين (الملحق هـ) الصورة النهائية للمقياس.

الثبات:

للتحقق من ثبات مقياس الاتجاهات نحو البيئة بعد تحكيمه، قام الباحث بتطبيقـه علـى عينـة استطلاعية غير عينة الدراسة من أفراد مجتمع الدراسة نفسه، والتي تكونت من شعبتين: إحـداهما للذكور وعددهم (25) طالبا، والأخرى للإناث وعددهن (20) طالبة، من طلبـة الـصف العاشـر الأساسي، في مدرسة كفرابيل الثانوية للبنين، ومدرسة بيت ايدس الثانوية للبنات، من أبناء المنطقة نفسها، وقد تم اختبار الطلبة ثم أعيد الاختبار بعد أسبوعين. وتم حساب معامـل ثبـات الاختبـار باستخراج معامل ارتباط بيرسون، وثبات التجانس لفقرات الاختبار باستخدام طريقة كرونباخ ألفـا وكان على التوالي (0. 82) و (0.85) ويعتبر هذا مقبول لأغراض تطبيق هذه الدراسة.

اختبار تحصيل المفاهيم البيئية:

هدفت الدراسة الكشف عن مدى تنمية المنهاج المطوُر، في تحصيل المفاهيم البيئية لدى الطلبة من خلال تطوير الوحدة المطورة منه وتدريسها. بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التـي تـم ذكرها في الفصل السابق، والتي تناولت إعداد اختبارات تحصيلية للمفاهيم البيئيـة، وكـذلك بعـد الاطلاع على الكتب الخاصة بالتربية البيئية.

وبعد أن درس الباحث الوحدة التي جرى عليها التطوير دراسة معمقة، قام الباحث بإعداد اختبارٍ تحصيلي، من نوع الاختبار من متعدد، على الوحدة المطورة من المنهاج المطوُر للصف العاشـر الأساسي، حيث أُتبع كلُ سؤال من الأسئلة بأربعة بدائل، واحد منها فقط هو الإجابـة الـصحيحة،

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وتكون الاختبار من(40) سؤالاً، تمثل العلامة القصوى(40) علامة، والعلامة الدنيا(0)، وتكون الاختبار بصورته النهائية من: تعليمات الاختبار العامة، ومعلومات عن الطالب، وفقرات الاختبار، ونموذج الإجابة، (أنظر الملحق ز) الذي يبين الصورة النهائية للاختبار، ويرفق معه نموذج الإجابة الصحيحة في (الملحق ح).

ويتكون الاختبار من خمسة مجالات، هي:

1. البيئة الطبيعية والنظام البيئي: ويشمل الفقرات ذات الأرقام الآتية: 17، 16، 15، 8، 2، 1، 39، 37، 36، 32، 29، 28.

2. المشكلات البيئية:ويشمل الفقرات ذات الأرقام الآتية: 35، 33، 30، 24، 20، 12، 10، 5.

3. الموارد الطبيعية: ويشمل الفقرات ذات الأرقام الآتية: 25، 11، 4، 3 .

4. البيئة والتنمية: ويشمل الفقرات ذات الأرقام الآتية: 7,9,13,18,21,27.

5. السكان والبيئة: ويشمل الفقرات ذات الأرقام الآتية: 6,14,19,22,23,26,31,34,38,40.

وهذه المجالات لا تشكل عوامل مستقلة، إذ يتوقع أن يكون بينها تداخل كبير. والتقسيم لفقرات الاختبار حسب هذه المجالات، لا يعني أن هناك حدوداً فاصلة بينها. بل يمكن للفقرة أن تنتمي لأكثر من مجال أي أن المجالات مترابطة. وقام الباحث بإعداد جدول المواصفات والمقاييس للاختبار، وهو كما يأتي:

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جدول 8

جـــــدول مـــــــواصفـــات اختبـــــار التحصيل للوحدة التعليمية المطورة حسب الدروس

المحتوى / الأهداف	تصنيف أشكال سطح الأرض	أشكال سطح الأرض	أثر لأشكال الأرضية في النظامين الطبيعي والبشري	أثر المناخ في السكان	التربة والنبات الطبيعي	المجموع
تذكر	3	3	4	4	4	18
النسبة	%5.7	%5.7	% 1	%1	%1	%45
فهم	2	1	4	2	3	12
النسبة	%5	%5.2	%1	%1	%5.7	%30
تطبيق	1	1	1	1	--	4
النسبة	%2.5	%2.5	%5.2	%5.2	-	%10
تحليل	1	1	-	--	1	3
النسبة	%2.5	%2.5	-	-	%2.5	%7.,5
تركيب	-	1	-	1	1	3
النسبة	-	%2.5	-	%2.5	%2.5	%7.5
المجموع	7	7	9	8	9	40
النسبة	% 17.5	% 17. 5	% 22.5	%20	% 22.5	%100

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ثم أعد الباحث اختباراً تحصيلياً، من نوع الاختيار من متعدد، على الوحدة المطورة من كتاب الجغرافية للصف العاشر الأساسي. و قد استخدم كاختبار قبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين، التجريبية والضابطة، وبعدي لقياس ما اكتسبه الطلبة (المجموعة التجريبية) من معرفة تظهر مدى فاعلية أداة الدراسة الرئيسة (الوحدة المطورة) من خلال المقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

أما بالنسبة لمعاملات الصدق والثبات لهذه الأداة، فقد جاءت على النحو الآتي:

1- الصدق:

وهو مدى قياس الاختبار لما وضع لقياسه، ولتحقيق ذلك قام الباحث بعرض هذا الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص التربوي في المناهج، والقياس والتقويم وعلم النفس.

وقد طلب الباحث من المحكمين ابداً الرأي حول مدى: تمثيل الأهداف للمادة التعليمية، وملاءمة فقرات الاختبار للأهداف، ومناسبة الصياغة اللغوية للفقرات، وذلك لأخذ وجهات نظرهم، وعمل التعديل اللازم في ضوئها. (انظر الملحق ز) الذي يبين الاختبار التحصيلي بصورته النهائية بعد التحكيم، كما تضمن (الملحق ي) أسماء المحكمين لهذا الاختبار.

وبناء على ملاحظات المحكمين التي تركزت على إعادة الصياغة لبعض الفقرات كما في السؤال الرابع قبل التحكيم: (واحدة من الثروات التالية ليست من الموارد البيئية المتجددة) لتصبح: (واحدة من الموارد البيئية الآتية ليست من الموارد البيئية المتجددة). واستبدال الخيار الرابع "التربة" بـ " الحرجية" لوجود التشابه مع الخيار الأول. واستبدال الخيار الرابع من السؤال الثامن " طاقة الرياح" بـ " الفحم النباتي". واستبدال الخيار الثاني من السؤال الرابع عشر: " تعاقب الجفاف" بـ "الضغط الزراعي" لتشابهه مع الخيار الثالث " الزراعة المختلطة". وإعادة صياغة السؤال

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library- Yarmouk University

السادس عشر والذي كان " تحدث للتربة تعرية إذا تعرضت للعامل الخارجي الآتي" ليصبح السؤال" أيّ من العوامل الآتية يحدث تعرية للتربة".

كما استبدال الخيار الثاني من السؤال الحادي والعشرين " الاقتصاد البيئي" بـــ "المفـاعلات النووية" لعدم وجود ترابط بين الخيارات الأربعة. واستبدال الخيار الرابـع مـن السـؤال الثالـث والثلاثين" زيادة كمية الأمطار" بـ "تغيير مجرى النهر" لوجود التشابه مع الخيار الثالـث، وقـام الباحث بالتعديل والإضافة على هذا الاختبار حتى أصبح بصورته النهائية مكونا من (40) فقـرة، موزعة توزيعا عشوائيا، ولم تأت متسلسلة حسب المجالات، وذلك ضمانا للتقليـل مـن التخمـين واستخدام معلومات مجال ما في الإجابة عن مجال أخر.

2- الثبات:

الثبات: يشير مفهوم الثبات إلى مدى دقة الاختبار واتساقه، بحيث يؤدي عند تطبيقه على فـرد معين، إلى الحصول على النتيجة نفسها، ما دام الفرد لم يتغير. قام الباحث بتطبيقـه علـى عينـة استطلاعية غير عينة الدراسة من أفراد نفس مجتمع الدراسة، والتي تكونت من شعبتين: إحـداهما للذكور، وعددهم (25) طالبا، والأخرى للإناث وعددهن (20) طالبة، من طلبة الصـف العاشـر الأساسي، في مدرسة كفرابيل الثانوية للبنين، ومدرسة بيت إيدس الثانوية للبنات، والذين يتشابهون مع أفراد عينة الدراسة بوصفهم من أبناء المنطقة نفسها، وقد تم اختبار الطلبة ثم أعيد الاختبار بعد أسبوعين.

وتم حساب معامل الثبات للاختبار باستخراج معامل ارتباط بيرسون وثبات التجانس لفقـرات الاختبار باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، وكان على التوالي (80. 0) و (0.81) ويعتبر هذا مقبول

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

لأغراض تطبيق هذه الدراسة. . وقد أصبح الاختبار في صورته النهائية كما هو في (الملحـق ز). (والملحق ي) يبين أسماء المحكمين للاختبار التحصيلي.

وقد تم استخراج معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار وهي ما يأتي:

معامل الصعوبة: لقد كان متوسط معامل الصعوبة لفقرات الاختبار يساوي (52، 0)، وهذا يعد مقبولا عند علماء القياس والتقويم، لأنه ينصح بالاحتفاظ بالفقرة أو السؤال إذا كان معامل الصعوبة يقع بين (30، 0 – 70، 0)، (وزارة التربية والتعليم، 2005 ب)

معامل التمييز: بعد إجراء الإحصاءات اللازمة، توصل الباحث إلى أن متوسط معامل التمييز لفقرات الاختبار كان (72. 0)، وتعد النسبة مقبولة لمعامل التمييز، لأنه يجب أن يكـون معامـل التمييز ضمن المدى حتى يقبل (40 ,0 – 1) (وزارة التربية والتعليم، 2005 ب).

تصحيح الاختبار:

لأغراض تصحيح الاختبار التحصيلي الخاص بالوحدة التعليمية المطورة، فقد أعطيت، في هذا الاختبار، علامة (واحدة) على كل استجابة صحيحة من استجابات الطلبة على فقـرات الاختبـار الأربعين، وعلامة (صفر) لكلّ بديل خطأ على الاستجابة المخطوءة. ومـن ثـم يكـون مجمـوع العلامات التي يحصل عليه الطالب هي (40) علامة كحد أقصى، وصفر كحد أدنـى. و قـد قـام الباحث بتصحيح جميع الامتحانات بنفسه.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- **إجراءات الدراسة:**

من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من هذه الدراسة، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

1. تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها.

2. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها

3. اعتماد درجة اتفاق المحكمين على أدوات الدراسة: قائمة المعايير، والاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاهات، والمنهاج، والوحدة التعليمية، كمعيار لصدق الأداة، من خلال النسبة التي تحصل عليها الفقرة، فالفقرة التي تحصل على نسبة 50%، من أراء المحكمين اعتبرت كدرجة مقبولة لمناسبة الفقرة، مع تغيير أو إعادة صياغة للفقرات التي تدنت عن هذه النسبة.

4. إعداد قائمة بمعايير التربية البيئية الواجب مراعاتها لتطوير منهاج الصف العاشر في مادة الجغرافية، ومن ثم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج والقياس، ومناهج الدراسات الاجتماعية، ومعلمين لمادة الجغرافية. وبعد التعديل والإضافة والحذف من قبل المحكمين لهذه المعايير، والتي استقرت بوضعها النهائي في (الملحق ب).

5. تحليل محتوى منهاج الجغرافية "النتاجات التعليمية" والمحتوى والأساليب والوسائل والأنشطة والتقويم، وفق قائمة المعايير التي قام الباحث بإعدادها، وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

- تكليف أحد الزملاء ممن يحملون درجة الدكتوراه في تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، القيام بعملية التحليل مرة ثانية، وتم التأكد من الثبات بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي.

- إعداد منهاج مطوّر على ضوء معايير التربية البيئية غير المتوافرة في المنهاج الحالي.

- تم إجراء معاملات الصدق لقائمة المعايير حسبما تمت الاشاره لها سابقا.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- تم استخدام وحدة التحليل (الجملة، الفكرة) لتحليل منهاج الجغرافية، حيث تكون الجملة في الأهداف والأساليب والوسائل والأنشطة والتقويم، والفكرة في المحتوى، لأن الموضوعات البيئية والمفاهيم في منهاج الجغرافية قد تأتي على صورة جملة أو فكرة.

6. جعلت فئة التحليل للأهداف والمحتوى والأساليب والوسائل والأنشطة والتقويم قائمة المعايير والتي قام الباحث بإعدادها وتحكيمها.

7. إجراء التحليل وفقا لقائمة المعايير التي اعتمدت لتحليل المنهاج، حيث تم تحليل كلّ من الأهداف والمحتوى والأساليب والوسائل والأنشطة والتقويم، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لهذه النتائج، وتم جدولتها في جداول، وتم عرضها في فصل النتائج لهذه الدراسة.

8. إعداد الوحدة التعليمية المطورة، وذلك من خلال تطوير (أهداف، محتوى، أساليب ووسائل وأنشطة، وتقويم) في وحدة البيئة الطبيعية والسكان من كتاب الجغرافية للصف العاشر الأساسي، وفقاً لقائمة المعايير التي قام الباحث بإعدادها. حيث وضع الباحث للمحكمين مجموعة من التوضيحات الإرشادية، التي سيبنى على أساسها التحكيم، ومن ثم عرضها على مجموعة من المحكمين، (ملحق ي)، حيث استقرت بصورتها النهائية في (ملحق د). ثم قام الباحث بوضع إجابات للأنشطة الواردة في الوحدة التعليمية المطور بهدف الرجوع إليها من الطلبة عند الحاجة، (انظر الملحق ط) يبين تلك الإجابات.

9. إعداد اختبار تحصيلي، من نوع الاختيار من متعدد. وتم عرضها على مجموعة من المحكمين التربويين ومحكمين من القياس والتقويم، حيث وضع الباحث للمحكمين مجموعة من التوضيحات الإرشادية، التي سيبنى على أساسها التحكيم، حتى استقر الاختبار بوضعه النهائي في (ملحق ز)، في حين كانت مجموعة المحكمين في (ملحق ي).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

10. تم وضع الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، حيث ليس هناك مجال لتحيز الباحث في عملية التصحيح، فالإجابة الصحيحة واحدة، لا تحتمل أكثر من جواب.

11. إعداد مقياس للاتجاهات، لقياس اتجاهات الطلبة نحو التربية البيئة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، حتى استقر بوضعه النهائي في (ملحق ه)، في حين كانت مجموعة المحكمين في (ملحق ي).

12. قام الباحث بالحصول على الإذن الرسمي، من وزارة التربية والتعليم الأردنية، من أجل تطبيق الوحدة المطورة على عينة الدراسة من الطلبة، في مديرية التربية والتعليم للواء الكورة، (انظر الملحق ك).

13. تم اختيار العينة من المدارس بالطريقة العشوائية بالنسبة للمدارس، واختيار أربع شعب كمجموعة ضابطة، وأربع كمجموعة تجريبية بالطريقة نفسها.

14. تم إخضاع أفراد عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) للاختبار القبلي من نوع الاختيار من متعدد، ومقياس الاتجاهات القبلي نحو التربية البيئة.

15. تم تدريس المجموعة التجريبية من أفراد عينة الدراسة، الوحدة التعليمية المطورة، بواسطة مدرسين مادة الجغرافية في المدارس، عينة الدراسة. وقام المدرسون أنفسهم بتدريس الوحدة المطورة رسمياً من وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي المجموعة الضابطة الوحدة المقررة على الطلبة. وقد استغرق تدريس الوحدة التعليمية ثمانية أسابيع بواقع حصة أسبوعيا ابتدأ من 2007/9/2 ولغاية 2007/11/2. علما بان ثلاثة من المدرسين يحملون الماجستير، والرابع يحمل البكالوريوس ودبلوم تربية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

16. قام الباحث بالمتابعة من خلال الزيارات الميدانية، وذلك بحضور حصة صفية عند كلّ منهما، ومن خلال المكالمات الهاتفية مع مدرسي طلبة مجموعات عينة الدراسة، للتأكد من سير تطبيق الدراسة، كما هو مخطط لها.

17. تطبيق أداتي الدراسة (اختبار التحصيل، مقياس الاتجاهات) على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد التجربة، للوقوف على مقدار تقدم الطلبة في مجال التحصيل والاتجاهات.

18. إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، والتوصل إلى النتائج، التي تمّ عرضها في الإجابة على السؤالين (الرابع، والخامس) في فصل النتائج.

- **تصميم الدراسة:**

استخدم التصميم شبه تجريبي لغايات هذه الدراسة والذي يقوم على تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، وتدرس الوحدة المطورة من المنهاج، والأخرى ضابطة وتدرس الوحدة نفسها من المنهاج دون تعديل أو تطوير، والمتضمن تطبيق الاختبار تطبيقا قبليا لمعرفة التكافؤ، وبعديا لمعرفة أثر تدريس الوحدة المطورة من المنهاج المطور في تنمية الاتجاهات نحو البيئة، وتحصيل المفاهيم البيئية ولأن اختيار العينة كان عشوائيا، وتوزيع الشعب الضابطة والتجريبية على الوحدات عشوائيا، وهي من نوع تصميم المجموعتين العشوائي ذي الاختبارين القبلي والبعدي، والجدول (9) يوضح ذلك.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الجدول 9

يوضح ذلك: تصميم المجموعتين العشوائي ذي الاختبارين القبلي والبعدي

المجموعات	الاختبار القبلي	التجربة	الاختبار البعدي
المجموعة التجريبية	- اختبار تحصيلي	- دراسة الوحدة	- اختبار تحصيلي
	- مقياس اتجاهات	المطورة	- مقياس اتجاهات
المجموعة الضابطة	- اختبار تحصيلي	- دراسة الوحدة	- اختبار تحصيلي
	- مقياس اتجاهات	القديمة	- مقياس اتجاهات

ويمكن تمثيل التصميم رمزياً كالآتي:

RG1	O1	X1	O2
RG2	O3		O4

حيث أن :

RG1 المجموعة التجريبية التي تعلمت الوحدة الدراسية المصممة وفق المعايير.

RG2 المجموعة الضابطة التي تعلمت بطريقة الوحدة التقليدية.

O1 اختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية ومقياس اتجاهات نحو البيئة للمجموعة التجريبية.

O2 اختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية ومقياس اتجاهات نحو البيئة للمجموعة التجريبية.

X1 المعالجة، وهي تدريس الوحدة الدراسية المطورة لأغراض هذه الدراسة وفق المعايير.

O3 اختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية ومقياس اتجاهات نحو البيئة للمجموعة الضابطة.

O4 اختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية ومقياس اتجاهات نحو البيئة للمجموعة الضابطة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

- الوحدة الدراسية ولها مستويان:

أ. وحدة عادية

ب. وحدة مطورة.

- الجنس وله فئتان

أ. ذكور

ب. إناث.

المتغيرات التابعة:

- تحصيل المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.
- اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو البيئة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- **المعالجة الإحصائية:**

للإجابة على أسئلة الدراسة، وتحليل البيانات التي تم جمعها بواسطة أدوات الدراسة، قام الباحث باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

المعالجات الإحصائية المستخدمة في عمليات التحليل:

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، بهدف استخراج معامل ثبات التحليل والانحرافات المعيارية، ومعادلة (هولستي) لاستخراج النسبة المئوية للاتفاق بين المحللين.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في اختبار التحصيل:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل كرونباخ ألفا للتأكد من الاتساق الداخلي للاختبار.
- معامل ارتباط بيرسون للتأكد من ثبات الاختبار بالاختبار وإعادة الاختبار.
- تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين أداء المجموعتين على الاختبار القبلي.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في مقياس الاتجاهات:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل كرونباخ إلفا للتأكد من ثبات المقياس.
- معامل ارتباط بيرسون.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة. والتي هدفت إلى تطوير منهاج الجغرافية، في ضوء معايير التربية البيئية، وقياس فاعليته في تنمية الاتجاهات وتحصيل المفاهيم البيئية، لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. وسيتم عرض تلك النتائج وفقا لأسئلة الدراسة.

أولا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما معايير التربية البيئية التي ينبغي مراعاتها في منهاج الجغرافية للصف العاشر في الأردن؟

للإجابة على هذا السؤال، قام الباحث بإعداد قائمة بمعايير التربية البيئية الواجب توافرها في منهاج الجغرافية، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي العربي والأجنبي، والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بالتربية البيئية بشكل عام والمناهج بشكل خاص، والرجوع إلى الشبكة العالمية (الانترنت).

وبعد دراسة كل ما تقدّم بشكل مفصل، توصل الباحث إلى قائمة معايير التربية البيئية الواجب توافرها في منهاج الجغرافية. (أنظر الملحق أ)، وبعد التأكد من صدقها، بعرضها على مجموعة من المحكمين، الذين قاموا بحذف بعض الفقرات، وإضافة أخرى، ودمج بعضها، أصبحت قائمة المعايير بصورتها النهائية،. (أنظر الملحق ب)، تشتمل على (77) معياراً، قام الباحث بترتيبها ضمن المحاور الأربعة للمنهاج، وهي: النتاجات التعليمية (الأهداف)، والمحتوى، والأساليب والأنشطة، والتقويم. واستخدمت في تحليل عناصر المنهاج:

- مجال النتاجات التعليمية (الأهداف) (16) معياراً.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library- YarmoukUniversity

- مجال المحتوى (18) معياراً.

- مجال الأساليب والوسائل والأنشطة (26) معياراً.

- مجال التقويم (17) معياراً.

ثانيا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مدى توافر معايير التربية البيئية في منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي ؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بتحليل منهاج الجغرافية للصف العاشر، بعناصره الأربعة: الأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة والتقويم، ولتحديد درجة توافر المجالات قام الباحث باستخدام المعادلة الآتية:

أعلى تكرار في المجالات - أدنى تكرار في المجالات/3 (جوارنة، 2006).

فيكون الناتج: (439- 72÷ 3=122)

فكانت درجة التوافر للمجالات كالتالي:

- 72+ 122=194 أي انه من (72 – 194) تكون نسبة التوافر متدنية.
- 195+ 122=317 أي انه من (195- 317) تكون نسبة التوافر متوسطة.
- 318+ 122= 440 أي انه من (318- 440) تكون نسبة التوافر مرتفعة.

أما بالنسبة للمعايير في المجالات فقد استخدمت المعادلة نفسها كالآتي:

(أعلى تكرار في المجال-أدنى تكرار في المجال /3)

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول (10) الآتي:

الجدول 10

مدى توافر معايير التربية البيئية في منهاج الجغرافية للصف العاشر

المجال	نسبة التوافر من – إلى	فئة التوافر
الأهداف	0 – 7	متدنية
	8- 15	متوسطة
	16- 23	مرتفعة
المحتوى	1– 29	متدنية
	30- 58	متوسطة
	59- 87	مرتفعة
الأساليب والأنشطة	0 – 54	متدنية
	55- 109	متوسطة
	110- 164	مرتفعة
التقويم	0- 37	متدنية
	38- 75	متوسطة
	76- 113	مرتفعة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

كما قام بحساب التكرارات والنسب المئوية الخاصة بالمجالات الأربعة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول 11 الآتي:

جدول11

التكرارات والنسب المئوية لتوافر كل مجال من مجالات معايير التربية البيئية في منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي

المجال	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	درجة التوافر
الأهداف	72	% 6. 72	متدنية
المحتوى	249	%23. 23	متوسطة
الأساليب والأنشطة	439	%40. 95	مرتفعة
التقويم	312	%29. 10	متوسطة
المجموع	1072	%100. 00	

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

يوضح الجدول (10) مجموع التكرارات والنسب المئوية، لتوافر المجـــالات الأربعـــة فـــي المنهاج. وقد احتل المجال الثالث (الأساليب والوسائل والأنشطة) المرتبة الأولى، في نسبة مراعاته في المنهاج، حيث بلغ مجموع تكراراته (439) تكراراً وبنسبة (95 .40)، وهي نسبة مرتفعة. واحتل المجال الرابع (التقويم) المرتبة الثانية من حيث نسبة مراعاته في المنهاج، حيث بلغ مجموع تكراراته (312) تكراراً وبنسبة (10 .29%)، وهي نسبة متوسطة.

أما المرتبة الثالثة، فقد احتلها المجال الثاني (المحتوى)، حيث بلغ مجموع تكراراتـــه (249) تكراراً، وبنسبة بلغت (23. 23%) وهي نسبة متوسطة. أما المرتبة الرابعة فقد جاء المجال الأول (الأهداف) بمجموع تكرارات بلغت (72) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (6.72%)، وهـــي نســـبة متدنية.

يبين الجدول (12) الآتي التكرارات والنسب المئوية والرتبة للعناصر الأربعة الرئيسة للمنهاج، وذلك من خلال حساب تكرار ونسبة كل معيار على مستوى كل مجال، وعلى المجالات مجتمعـــه، في منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي، وذلك على النحو الآتي:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الجدول 12

التكرارات والنسب والرتبة لعناصر المنهاج في ضوء تحليل المنهاج

الرقم	المعيار	التكرار	النسبة على مستوى المجال	النسبة على مستوى الكلي	الرتبة على مستوى المجال
	أولا: النتاجات (الأهداف) :				
.1	توضح للطلبة التوازن بين الجوانب النظرية والعملية لخدمة البيئة	8	%11. 11	%0. 75	2
.2	تعزز المفاهيم والمعارف البيئية	21	%29. 17	%1. 96	1
.3	توضح التوازن والتكامل البيني	3	%4. 17	%0. 28	9
.4	تبرز دور المجتمع في حماية البيئة	4	%5. 56	%0. 37	6
.5	تبين الترابط والتكامل بين مشكلات البيئة	3	%4. 17	%0. 28	9
.6	تحدد التنوع في مصادر الطبيعة المختلفة	3	%4. 17	%0. 28	9
.7	تظهر النظم البيئية الطبيعية واختلال التوازن	6	%8. 33	%0. 56	4
.8	توضح الأثر السلبي للتلوث على عناصر البيئة في الأردن	6	%8. 33	%0. 56	4
.9	تظهر اثر التشريعات البيئية في حماية البيئة	0	%0. 00	%0. 00	13
.10	تقدر أهمية تحقيق التنمية المستدامة	4	%5. 56	%0. 37	6
.11	تكسب الطلبة القدرة على اتخاذ القرارات البيئية	0	%0. 00	%0. 00	13
.12	تكسب الطلبة الممارسات والمهارات العملية التطبيقية للتعامل الإيجابي مع البيئة	3	%4. 17	%0. 28	9
.13	تساعد الطلبة على استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات البيئية	4	%5. 56	%0. 37	6
.14	تنمي المهارات العملية عند الطلبة في استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة لخدمة البيئة	7	%9. 72	%0. 65	3
.15	تكوّن منظومة قيمية وأخلاقية عند الطلبة لممارسة سلوكات إيجابية نحو البيئة	0	%0. 00	%0. 00	13
.16	تقدر عظمة الخالق في تنظيم الكون وإبداعه	0	%0. 00	%0. 00	13
	المجموع	**72**	**%100. 00**	**%6. 72**	

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ثانياً	المحتوى: اختيار المحتوى وتنظيمه، بحيث يؤدي إلى تحقيق المعايير الآتية:				
17	يرتبط المحتوى بالأهداف البيئية	84	%33. 73	%7. 84	1
18	يوازن بين الجانب النظري والتطبيقي عند عرض المحتوى البيئي	17	%6. 83	%1. 59	4
19	يشجع على التعلم الذاتي لفهم البيئة	11	%4. 42	%1. 03	5
20	ينمّي روح الإبداع من خلال البحث عن حلول مبتكرة للمشكلات البيئية	8	%3. 21	%0. 75	12
21	يشجع الطلبة على الرجوع لمصادر بيئية متعددة	11	%4. 42	%1. 03	5
22	شمول المحتوى لمكونات المعرفة (حقائق، مفاهيم، تعميمات، قيم واتجاهات، مهارات) بيئية	18	%7. 23	%1. 68	3
23	يحفز الطلبة على اتخاذ القرارات البيئية	9	%3. 61	%0. 84	9
24	يشجع الطلبة على التكيف مع البيئة المحيطة	6	%2. 41	%0. 56	15
25	يتصف بالحداثة والدقة العلمية في سرد المعلومات البيئية	9	%3. 61	%0. 84	9
26	يركز على الاستيعاب للتكنولوجيا الحديثة واكتساب المهارة في تسخيرها لخدمة البيئة	21	%8. 43	%1. 96	2
27	ينمي ممارسة العمل الفردي والجماعي لصيانة البيئة	10	%4. 02	%0. 93	7
28	يراعي تسلسل المعلومات البيئية وترابطها بشكل متكامل	8	%3. 21	%0. 75	12
29	يحرص المحتوى على إثارة دافعيه المتعلم، وتوجيهه نحو المزيد من القراءات الخارجية المتعلقة بالبيئة	7	%2. 81	%0. 65	14
30	يرتبط المحتوى بحياة الطلبة وبيناتهم	10	%4. 02	%0. 93	7
31	يركز على تعميق القيم والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة	4	%1. 61	%0. 37	17
32	يبرز دور الإسلام في المحافظة على البيئة	1	%0. 40	%0. 09	18
33	يبرز التعاون الدولي والإقليمي والمحلي لمعالجة المشكلات البيئية	6	%2. 41	%0. 56	15
34	يركز على تنمية التفكير وحل المشكلات البيئية	9	%3. 61	%0. 84	9
	المجموع	249	%100. 00	%23. 23	

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثالثاً:	الأساليب والوسائل والأنشطة				
35	ترتبط بالأهداف والمحتوى البيئي	220	%4. 56	%1. 87	9
36	تتصف بالشمول والتكامل والاتساع	222	%5. 01	%2. 05	5
37	تتناول أسلوب حل المشكلات القائم على التقصي والملاحظة والبحث	210	%2. 28	%0. 93	12
38	تتناول أسلوب العصف الذهني في عرض الموضوعات البيئية	210	%2. 28	%0. 93	12
39	تتناول أسلوب القصة لعرض الموضوعات البيئية	1	%0. 23	%0. 09	20
40	توجه الطلبة لتنظيم ندوات متخصصة في مجالات البيئة	2	%0. 46	%0. 19	18
41	توجه الطلبة لعقد الورش التعليمية لمناقشه القضايا البيئية	0	%0. 00	%0. 00	22
42	توظف وسائل التكنولوجيا الحديثة لعرض الموضوعات البيئية	41	%9. 34	%3. 82	2
43	توجه الطلبة لإعداد الأبحاث والتقارير التي تعالج قضايا بيئية	28	%6. 38	%2. 61	4
44	تستخدم إستراتيجية تعليم القيمة البيئية	3	%0. 68	%0. 28	17
45	تنمي استخدام البوسترات البيئية لإيجاز القضية البيئية والحكم عليها بطريقة ساخرة	0	%0. 00	%0. 00	22

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

46	تعزز استخدام الخرائط والرسوم البيانية والصور والأشكال التوضيحية	163	%37. 13	%15. 21	1
47	المشاركة بجمع العينات من البيئة وإحضارها إلى المدرسة	21	%4. 78	%1. 96	7
48	تعزز الواجبات البيتية ومراجعة المعلومات البيئية مع الطلبة	4	%0. 91	%0. 37	16
49	تشجع لإقامة المعارض وإعداد صحف الحائط وإصدار مجلة تعنى بـ مور البيئة	1	%0. 23	%0. 09	20
50	تحث على إنشاء مواقع إلكترونية يتم من خلالها التواصل مع الآخرين لتبادل المعلومات البيئية	21	%4. 78	%1. 96	9
51	تشجع على التعلم التعاوني لحل بعض المشكلات البيئية	222	%5. 01	%2. 05	5
52	تنمي تنظيم المسابقات البيئية	2	%0. 46	%0. 19	18
53	عرض أفلام تتناول قضايا بيئية	31	%7. 06	%2. 89	3
54	تستخدم طريقة لعب الأدوار والمحاكاة	5	%1. 14	%0. 47	14
55	توجه الطلبة لاستغلال الإذاعة المدرسية في نشر الوعي البيئي	0	%0. 00	%0. 00	22
56	تحث على إحياء المناسبات البيئية مثل يوم الشجرة	0	%0. 00	%0. 00	22
57	تستخدم القدوة الحسنه لتوجيه الطلبة إيجابيا نحو البيئة	0	%0. 00	%0. 00	22
58	توجه المتعلم إلى تطبيق ما تعلمه من جوانب نظرية عن البيئة	14	%3. 19	%1. 31	10
59	تناول الأنشطة قضايا البيئة المحلية	5	%1. 14	%0. 47	14
60	تشجع الرحلات والزيارات الميدانية لدراسة البيئة في الأردن	13	%2. 96	%1. 21	11
	المجموع	**439**	**%100. 00**	**%40. 95**	

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

رابعاً	التقويم:				
	استخدام أساليب التقويم التي تركز على تحقيق المعايير الآتية:				
61	تتنوع أساليب التقويم بتنوع الأساليب والوسائل والأنشطة البيئية	19	%6. 09	%1. 77	5
62	بناء التقويم بدلالة الأهداف البيئية	14	%4. 49	%1. 31	8
63	يركز التقويم على عمل قوائم الرصد	11	%3. 53	%1. 03	10
64	يشتمل التقويم على مهارات اتخاذ القرار، وإصدار الأحكام، وحل المشكلات	8	%2. 56	%0. 75	11
65	يركز التقويم على استطلاع آراء المعلمين لسلوكات الطلبة البيئية	0	%0. 00	%0. 00	16
66	يركز التقويم على استطلاع آراء أولياء الأمور عن سلوكات أبنائهم البيئية	1	%0. 32	%0. 09	15
67	يراعى في التقويم عمل استبانه لمعرفة آراء الطلبة واتجاهاتهم البيئية	5	%1. 60	%0. 47	14
68	يوظف التكنولوجيا الحديثة في عمليات التقويم	36	%11. 54	%3. 36	2
69	يوجد فقرات تقويم بنائي في مراحل المحتوى الدراسي	111	%35. 58	%10. 35	1
70	يوجد فقرات تقويم نهائي في نهاية كل درس أو وحدة دراسية	30	%9. 62	%2. 80	3
71	يراعى في التقويم جميع أنواع الاختبارات	15	%4. 81	%1. 40	6
72	يراعى في التقويم الملاحظة الموجهة لسلوك الطلبة داخل الصف وخارجه	6	%1. 92	%0. 56	13
73	يركز في التقويم على تطبيق مقاييس اتجاهات تغطي أبعاد الموقف البيئي	0	%0. 00	%0. 00	16
74	يركز التقويم على الجوانب النظرية والتطبيقية	15	%4. 81	%1. 40	6
75	مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي للموضوعات البيئية	8	%2. 56	%0. 75	11
76	طرح أسئلة بيئية ذات إجابات مفتوحة	13	%4. 17	%1. 21	9
77	توظيف التقويم للموضوعات البيئية كمصادر للتعلم	20	%6. 41	%1. 87	4
	المجموع	**312**	**%100. 00**	**%29. 10**	

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وبعد اعتماد معايير تصنيف مدى نسبة توافر معايير التربية البيئية، في منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي، يمكن استخلاص النتائج الآتية:

- **الأهداف (النتاجات)** : يلاحظ من الجدول (12)، أن المعيار الثاني (تعزز المفـاهيم والمعـارف البيئية) في مجال الأهداف جاء بالمرتبة الأولى، من حيث مدى مراعاته في منهاج الجغرافية للصف العاشر، حيث بلغ مجموع تكراراته (21) تكراراً وبنسبة مرتفعة بلغت (29.17%).

كما يبين الجدول أيضا، أن المعيـار الأول (توضح للطلبة التوازن بين الجوانب النظرية والعملية لخدمة البيئة) من مجال الأهداف، قد جاء بالمرتبة الثانية في مدى مراعاته في منهـاج الجغرافية، حيث بلغ مجموع تكراراته (8) تكرارات، ولكن بنسبة متوسطة بلغت (11,11%).

ويشير الجدول إلى ارتفاع نسبة توافر المعيار الرابع عشر (تنمية المهارات العملية عند الطلبة في استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة لخدمة البيئة) على بقية المعايير التي لم تذكر سابقا في هذا المجال، حيث جاء بالمرتبة الثالثة، بتكرار مجموعه (7)، وبنسبة بلغت (9,72%)، إلا أنها بقيـت بنسبة متدنية أيضا، بينما جاءت بقية المعايير في مجال الأهداف بعدد تكرارات تراوحت بين (0 – 6). وبنسب مئوية تراوحت بين (0% – 8,33%)، وهي نسب متدنية.

- **فيما يخص المحتوى:** يشير الجدول السابق إلى ارتفاع نسبة توافر المعيار السابع عشر، (يرتبط المحتوى بالأهداف البيئية) بعدد تكرارات بلغت (84)، وبنسبة (33,73%) وهي نسبة مرتفعة. في حين جاء المعيار السادس والعشرون (يركزعلى الاستيعاب للتكنولوجيا الحديثة واكتساب المهارة في تسخيرها لخدمة البيئة) بالمرتبة الثانية بعدد تكـرارات بلغـت (21) وبنسـبة متدنيـة بلغـت (8,43%)، يليه المعيار الثاني والعشرون (شمول المحتوى لمكونات المعرفة (حقـائق، مفـاهيم،

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

تعميمات، قيم واتجاهات، مهارات) بيئية، بعدد تكرارات بلغت (18) وبنسب مئوية بلغت (23 7 %) على التوالي وبقيت بنسب متدنية. أما بقية المعايير، فيما يتعلق بالمحتوى فقد بقيت في ذلك المستوى المتدني في نسبة توافرها، حيث تراوحت عدد تكراراتها بين (1-11) وجاءت بنسب متدنية تراوحت بين (0 %-4.42 %).

- **فيما يتعلق بالأساليب والوسائل والأنشطة:** يبين الجدول (12) إن المعيار السادس والأربعين (تعزز استخدام الخرائط والرسوم البيانية والصور والأشكال التوضيحية) جاء بعدد تكرارات مرتفع، إذ بلغت (163) تكرارا، وبنسبة بلغت (37.13 %)، وهي نسبة مرتفعة، وجاء المعيار الثاني والأربعون (توظف وسائل التكنولوجيا الحديثة لعرض الموضوعات البيئية) بالمرتبة الثانية من حيث عدد التكرارات إذ بلغ (41) تكرارا وبنسبة (9.34%)، وهي نسبة متدنية، بينما جاءت بقية المعايير بعدد تكرارات تراوحت من (0- 31) تكراراً، وبنسبة تراوحت بين (0 %-7,06 %)، وجاء المعيار الثالث والأربعين (توجه الطلبة لإعداد الأبحاث والتقارير التي تعالج قضايا بيئية) بعدد مرتفع من التكرارات مقارنة بباقي معايير المجال، حيث بلغت (28) وبنسب أعلى من بقية المعايير بلغت (38 .6%) ولكنها بقيت بنسبة متدنية.

- **فيما يتعلق التقويم:** تراوحت تكرارات المعايير في هذا المجال بين (0-111) ونسب بلغت بين (0 %- 35,58 %)، إذ جاء المعيار التاسع والستون (يوجد فقرات تقويم بنائي في مراحل المحتوى الدراسي) بالمرتبة الأولى، من بين المعايير بعدد تكرارات بلغت (111) تكرار، وبنسبة بلغت (35,58%)، وهي نسبة مرتفعة، بينما جاء المعيار الثامن والستون (يوظف التكنولوجيا الحديثة في عمليات التقويم) في المرتبة الثانية بالنسبة لمعايير التقويم بعدد تكرارات بلغت (36) تكرار وبنسبة بلغت (11,54%)، وهي نسبة متدنية، وحصل المعيار السبعون (يوجد فقرات تقويم

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

نهائي في نهاية كل درس أو وحدة دراسية) على عدد تكرارات بلغت (30) تكرارا وبنسبة متدنيـة إلا انه جاء مرتفع عن البقية من المعايير، أما بقية المعايير فقد تراوحت أعداد تكراراتها بين (0-19) ونسبة بين (0 %-6.9 %) وهي نسب متدنية.

وعلى ذلك فان المعايير المرتفعة كانت بأعداد قليلة، أما المعايير ذات التكرارات المنخفضة، يتم محاولة تفعيلها في المنهاج المطور.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مكونات المنهاج المطور للجغرافية للصف العاشر فـي ضوء معايير التربية البيئية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة في هذا المجال، والتي اهتمت بإعداد المناهج الدراسية وتطويرها واقتراحها، خاصة تلك المتصلة بالتربية البيئية ومنهاج الجغرافيـة بشكل خاص. وتم التوصل إلى المنهاج المطور، من خلال استخدام أداة التحليل آنفة الذكر. وتم صياغة الأهداف العامة للمنهاج المطور، في ضوء معايير التربية البيئية، وإعادة صياغة المحتوى المدرسي بما يتناسب مع أغراض الدراسة، كما تم وضع أساليب تدريسية وأنشطة تناسب التربية البيئية والجغرافية، والتقويم. مع الاحتفاظ بالترتيب العام لوحدات المنهاج المقرر من قبل وزارة التربية والتعلـيم للصـف العاشر الأساسي. وقد تكّون المنهاج من ثلاثة وحدات دراسية، جاءت مرتبة ومنسجمة مع معايير التربية البيئية، من حيث عناصر المنهاج الأربعة، مع الاحتفاظ قدر الإمكان بالمعلومات الجغرافيـة الـواردة، وتقديمها بأسلوب بيئي، ويظهر المنهاج في صورته النهائية بعد التحكيم، في (الملحق ج)، (والملحق ي) يبين أسماء المحكمين للمنهاج.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 0.05) في تنمية الاتجاهات نحو البيئة تعزى للمجموعة والجنس ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتقسيمه إلى قسمين: الأول: ما يتعلق بالوحدة التعليمية المطورة.

الثاني: ما يتعلق بالاتجاهات نحو البيئة.

قام الباحث باختيار الوحدة الأولى المعنونة" البيئة الطبيعية والسكان" ومعالجتها بالتفصيل كما تم الإشارة إليه سابقا. (أنظر الملحق د)، يبين الوحدة التعليمية بصورتها النهائية بعد التحكيم، كما ويبين (الملحق ي) أسماء المحكمين للوحدة المطورة.

- **أما فيما يتعلق بمقياس الاتجاهات نحو البيئة البعدي الخاص بالوحدة التعليمية المطورة:**

النتائج المتعلقة بمقياس اتجاهات الطلبة البعدي- مقارنة بين أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 05 و0) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس اتجاهات الطلبة البعدي؟). تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في ضوء متغيري المجموعة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

جدول 13

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاهات البعدي في ضوء متغيري المجموعة والجنس:

مقياس الاتجاهات البعدي				
المجموعة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ضابطة	ذكر	156. 72	19. 65	64
	أنثى	156. 84	10. 89	74
	المجموع	156. 78	15. 52	138
تجريبية	ذكر	168. 12	17. 16	66
	أنثى	155. 61	13. 00	77
	المجموع	161. 38	16. 26	143
المجموع	ذكر	162. 51	19. 23	130
	أنثى	156. 21	11. 99	151
	المجموع	159. 12	16. 04	281

يتضح من الجدول13، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اتجاهات الطلبة البعدي في ضوء متغير المجموعة ومتغير الجنس. ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس اتجاهات الطلبة بين المجموعتين التجريبية

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

والضابطة والجنس (ذكر، أنثى)، تم استخدام تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين أداء المجمـــوعتين ومتغير الجنس على مقياس اتجاهات الطلبة البعدي.

الجدول 14

يبين نتائج تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس على مقياس اتجاهات الطلبة البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالتها الإحصائية
المجموعة	1807. 55	1	1807. 55	7. 71	0. 01
الجنس	2680. 92	1	2680. 92	11. 43	0. 00
المجموعة* الجنس	2784. 97	1	2784. 97	11. 87	0. 00
الخطأ	64968. 33	277	234. 54		
المجموع	72018. 64	280			

يتضح من الجدول 14، بأنه يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 05 و0) في مقياس اتجاهات الطلبة بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وهذا مؤشر على وجود اختلافات جوهرية بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية. وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، لحصولها على متوسط حسابي أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في حين أشارت النتائج إلـــى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس اتجاهات الطلبة بين الذكور والإناث ولصالح الذكور.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالـــة إحـــصائية (∝= 0. 05) فـــي تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم البينية تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، في ضـــوء متغيري الدراسة. والتي تظهر في الجدول 15.

جدول15

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار التحصيلي البعدي في ضوء متغيري المجموعة والجنس:

الاختبار البعدي				
المجموعة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ضابطة	ذكر	17. 22	3. 10	64
	أنثى	16. 92	3. 14	74
	المجموع	17. 06	3. 11	138
تجريبية	ذكر	23. 52	3. 57	66
	أنثى	24. 57	1. 86	77
	المجموع	24. 08	2. 82	143
المجموع	ذكر	20. 42	4. 59	130
	أنثى	20. 82	4. 61	151
	المجموع	20. 63	4. 60	281

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يتضح من الجدول (15)، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار المفاهيم البيئية البعدي في ضوء متغير المجموعة ومتغير الجنس ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة والجنس (ذكر، أنثى)، تم استخدام تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين أداء المجموعتين ومتغير الجنس على الاختبار البعدي. والجدول (16) يبين ذلك.

جدول: 16

نتائج تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس على الاختبار البعدي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالتها الاحصائية
المجموعة	3397. 035	1	3397. 04	389. 51	0. 00
الجنس	9. 990	1	9. 99	1. 15	0. 29
المجموعة* الجنس	32. 108	1	32. 11	3. 68	0. 06
الخطأ	2415. 793	277	8. 72		
المجموع	5925. 246	280			

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

يتضح من الجدول (16) بأنه يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة على اختبار المفاهيم البيئية بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على الاختبار البعدي، وهذا يدل على وجود أثر لاختبار الوحدة المطورة المبني على معايير التربية البيئية.

حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية لحصولها على متوسط حسابي أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة على اختبار المفاهيم البيئية بين الذكور والإناث يعزى لأثر الجنس.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، بالإضافة إلى تقديم عدد من الاستنتاجات والتوصيات المنبثقة عن النتائج. وفيما يلي تفصيل ذلك وبيانه.

أولا: مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما معايير التربية البيئية التي ينبغي مراعاتها في منهاج الجغرافية لطلبة الصف العاشر الأساسي ؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، وجود قائمة بمعايير التربية البيئية التي ينبغي مراعاتها لتطوير منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي. مكونة من (77) معياراً موزعة على أربع مجالات هي: الأهداف، المحتوى، الأساليب والوسائل والأنشطة، والتقويم. (أنظر ملحق ب).

إن وجود مثل هذه المعايير في مناهج الجغرافية يعد ضروريا لتضمين المناهج المدرسية البعد البيئي، بغرض تعديل سلوك الطلبة (مساعدة، 1988)، وقد يساعد الطلبة على فهم المشكلات التي تعاني منها البيئة المحلية والعالمية، ويغرس القيم والاتجاهات المرغوب فيها، وذلك استجابة لأهداف المؤتمرات التربوية التي تضمنت حل المشكلات التي تواجه البيئة محلياً وإقليميا وعالميا (وزارة التربية، 2003).

وقد يسهم في مواكبة تغيرات العصر لاسيما بعد التقدم الصناعي والزراعي الحاصل بالعالم، وليكون الطلبة مطلعين على التغيرات المناخية التي أثرت على البيئة بشكل مباشر، إضافة إلى ذلك،

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

فإن وجود هذه المعايير في منهاج الجغرافية، قد يسهم في زيادة وعي الطلبة بدورهم الإنساني والاجتماعي لخدمة بيئتهم والتفاعل معها (عبد الجواد، 1996).

وقد تسهم وجود هذه المعايير في حال تضمينها في منهاج الجغرافية في تحسين اتجاهات الطلبة نحو البيئة، وهذا ما أشارت إلية دراسة (الصباريني، 1987) بتحسن اتجاهات الطلبة نتيجة دراستهم لبرنامج بيئي. وتغيير أفكارهم التي تعتبر أن القضية البيئية قضية لا علاقة لهم فيها، والواجب هنا، يقع على عاتق الدولة في معالجة ما يعترضها من مشكلات. لتغيير هذه النظرة نحو البيئة ومشكلاتها، كون الإنسان هو المسبب للمخاطر التي تتعرض لها البيئة (المدني وبوقحوص، 1993).

ومن هنا تأتي أهمية تضمين منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي بعض المعايير البيئية، إذ إن هذه المعايير تأخذ بالاعتبار الخصائص النفسية والاجتماعية لطلبة هذه المرحلة، على أساس أن ما يكتسبه الطلبة خلال هذه المرحلة من القيم والاتجاهات، تؤهلهم ليكونوا مواطنين مؤثرين، وفعالين. ولعل هذه المعايير في حالة تضمينها في منهاج الجغرافية تسهم في معرفة القيم وتوضيح المفاهيم وتنمية المهارات واتخاذ القرارات اللازمة لفهم العلاقة التي تربط الإنسان ببيئته (غنايم، 2003).

ومن هنا جاء إجماع المحكمين على هذه المعايير لأهميتها في تنمية الطلبة، وتزويدهم بالقدر الكافي من المعارف والاتجاهات التي تتفق وظروف البيئة، لتمكين الطلبة من مواجهة الحياة، وحل مشكلاتها بعقلية متفتحة، مستنده إلى الفهم الواعي والمدرك لطبيعة العلاقة بين الإنسان والبيئة بشكل منسجم. من أجل تنمية الاتجاهات الايجابية نحو التربية البيئة، وزيادة في تحصيل المفاهيم البيئية. وخصوصا أن الطلبة في مقتبل مرحلة التمييز والبلوغ، والتي تعد هذه السنوات مرحلة تهيئة وتنشئة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وتشكيل وإعداد لما بعدها من مرحلة الشباب، ليكون مدركا لدوره في تقدم ورقـــي مجتمعـــه، وأن الطلبة في هذه المرحلة وعبر وسائل الإعلام المختلفة يشاهدون ما تتعرض له البيئة من حولهم من الاستغلال الخاطئ، والتلوث المتعمد وغير المتعمد مما يعرض البيئة التي يعيشون فيها للأخطـــار، والتي لا تفرق بين مكان وآخر.

وقد تساعد هذه المعايير على إدراك المتعلم إن استمرارية وجود الإنسان على الأرض معتمداً على القيم التي يمتلكها فيما يتعلق بتفهم البيئة والمحافظة عليها وحل مشكلاتها (وهبـــي والعجسي، 2003) وأن البيئة هي ملك لهم وللأجيال القادمة من بعدهم، وان المحافظة عليها وحمايتها ليـــست حكراً على فئة محدودة من الناس دون غيرها، فطالما أنهم يعيشون فيها ويستفيدون مـــن خيراتهـــا ويتأثرون بما يحصل فيها من تلوث وغيره.

وقد تسهم في إصلاح الخلل الذي أحدثه الإنسان في البيئة، وعدم الاســـتمرار فـــي التخريـــب (الصباريني، 1993) فهم أداة التغيير وبدونهم لا يمكن أن نحصل على بيئة نظيفة، وأفضل بيئـــة مناسبة من خلال المناهج الدراسية التي تعمل على إعداد الطلبة وتهيئتهم، وتربيتهم تربية بيئية، لهذا فإن قائمة المعايير تشكل عند الطلبة قاعدة فكرية، تفتح أذهانهم على الدور الحـــضاري والإنـــساني الذي يجب أن تؤديه المناهج القائمة على التربية البيئية في المجتمعات المعاصرة، وتـــساعده فـــي التعامل مع مجتمعه بوعي وبصيرة، وتكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو ذاته ومجتمعه، ليقوم بدوره الإيجابي في بناء مجتمعه والحضارة الإنسانية.

وقد تسهم في تكوين المجالات: المعرفية والوجدانية والسلوكية التي تساعد المتعلم على القيـــام بوظائفه التكيفية، وتحقيق الذات والوظيفة الدفاعية (السفاسفة، 2003) خدمة لوطنه وأمته.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مدى توافر معايير التربية البيئية في منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي ؟

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بهذا السؤال، أن تحليل المنهاج ضمن المجالات الأربعة، جاءت بنسب مختلفة، حيث جاء المجال المتعلق بالأساليب والوسائل والأنشطة بالمرتبة الأولى، يليه المجال المتعلق بالتقويم، والمجال المتعلق بالمحتوى، وأخيرا المجال المتعلق بالأهداف في المرتبة الرابعة بين بقية المجالات.

أما من حيث الأساليب والوسائل والأنشطة، فقد جاءت النتائج بالمرتبة الأولى من بين المجالات، وبعدد تكرارات بلغت (439) تكرار، وبنسبة بلغت (40,95%)، وهي نسبة مرتفعة.

ويُعزى السبب في هذه النتيجة إلى أنه تم وضع إطار عام، يتضمن استراتيجيات التدريس، بحيث تشمل الأساليب والوسائل والأنشطة التي ينبغي أن يتبعها المعلم، كما أن المجال المتعلق بالأساليب والوسائل والأنشطة، يتضمن أكبر عدد من المعايير، حيث يندرج تحت هذا المجال ستة وعشرون معياراً، وجميعها تبحث بالأساليب والوسائل والأنشطة. بحيث جاءت متنوعة وبنسب مرتفعة عن بقية المجالات.

حيث جاء المعيار المتعلق "باستخدام الخرائط والرسوم البيانية والصور والأشكال التوضيحية بالمرتبة الأولى من بين المعايير بعدد تكرارات بلغت (163)، وبنسبة مرتفعة بلغت (2و37 %)، وتعزى النتيجة إلى أن الخرائط والرسوم والصور تلعب دوراً مهماً في ترسيخ المعلومات التي يدرسها الطلبة، من خلال توثيقها بهذه الوسائل السابقة في تمثيل العالم ضمن السياق المكاني، على اعتبار أن التمثيل المكاني من أهم محاور التعليم الجغرافي وهذا ما يتفق مع دراسة (العاصي، 2004).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثم جاء المعيار الذي ينص على" توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة لعرض موضوعات بيئية" بالمرتبة الثانية، بعدد تكرارات بلغت (41) تكراراً، وبنسبة بلغت (34و9%) وهي نسبة متدنية، إلا أنها مرتفعة مقارنة بالمعايير التي تليها المرتبة، ويعود ذلك إلى التفاوت الكبير بين عدد التكرارات الأعلى (163) وعدد التكرارات الأدنى (0)، مما جعل الفارق كبيراً بينهما، إلا انه يدل على ارتباط المحتوى بالوسائل.

ثم جاء المعيار الذي ينص على " تعرض أفلام تتناول قضايا بيئية " بالمرتبة الثالثة من بين المعايير بعدد تكرارات بلغت (31) تكرار، وبنسبة متوسطة بلغت (06و7%). وهذا ما يؤكد على التنوع في استخدام الوسائل التعليمية.

أما من حيث **التقويم فقد جاءت بعدد تكرارات بلغت** (312) تكـــرارا وبنـــسبة متوســـطة بلغـــت (10و29%)، حيث جاء المعيار الذي ينص على " يوجد فقرات تقويم بنائي في مراحل المحتـــوى الدراسي" بالمرتبة الأولى من بين المعايير بعدد تكرارات بلغت (111) تكراراً وبنسبة مرتفعة بلغت (58و35%).

ثم التركيز على التقويم خصوصاً التقويم البنائي خلال عملية تطوير المنهاج الحالية من منطلق تفاعل الطلبة مع المنهاج بحيث يتم التركيز عليهم بشكل اكبر ليتفاعل الطالب مع المنهـــاج وبـــذلك جاءت هذه النتيجة متوافقة مع منطلقات التأليف لهذه المناهج، لتجعل الطالب يفكـــر ويبحـــث عـــن الإجابات من اجل أن لا يكون متلقي للمعلومة دون محاولة من قبلة للبحث أكثر.

وهذا يدل على أهمية التقويم في المحتوى التعليمي لأنه يجعل المتعلم في حالة من الانتباه والتركيز والتفاعل مع محتوى المادة، وهذا يُحسب للقائمين على تأليف المنهاج، يليه المعيار الثامن والستون المتضمن" يوظف التكنولوجيا الحديثة في عمليات التقويم" المرتبة الثانية بعدد تكرارات

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

بلغت (36) تكرارا وبنسبة متدنية بلغت (11.54%)، إلا أنها أقرب ما تكون إلى المستوى المتوسط، وهذا يؤكد ما تم التوصل إلية من نتائج في الأساليب والوسائل والأنشطة، حيث حصل المعيار المشابه له على نسبة متقاربة من حيث عدد التكرارات.

كما أشارت نتائج الدراسة المرصودة بطريقة تحليل **المحتوى لكتاب الجغرافية للصف العاشر الأساسي إلى أن مجموع تكرار المعايير بمجالاتها المختلفة للصف العاشر بلغت** (249) تكرار وبنسبة متوسطة بلغت (23. 23%). وتعزى النتيجة إلى أن المحتوى، يشتمل على موضوعات متنوعة، متضمنة في دروس بلغت (17) درساً ما جعل عدد التكرارات ترتفع وبنسبة متوسطة، وهذا التنوع في الموضوعات جعل هناك تنوعا في عرض تلك الموضوعات.

وجاء أكثر هذه التكرارات في هذا المجال المعيار المتعلق "بارتباط المحتوى بالأهداف البيئية"، فقد احتل المرتبة الأولى في مجال المحتوى، وتعزى النتيجة في ذلك إلى أن القائمين على التأليف يأخذون بعين الاعتبار الأهداف التي يتم وضعها، ويقومون بربطها بالمحتوى لأهمية ذلك، ولتحقيق الغرض من وجودها.

وجاء مجال المعيار المتعلق "بالاستيعاب للتكنولوجيا الحديثة واكتساب المهارة في تسخيرها لخدمة البيئة" في المرتبة الثانية بتكرار بلغ (21) وبنسبة بلغت (43و8 %). وتعزى النتيجة إلى أن الطالب في المرحلة الأساسية يكون في بداية مرحلة البلوغ، وتشكيل سلوكه وقيمه واتجاهاته التي تحكم تصرفاته وسلوكه، لهذا لا بد في هذه المرحلة من التركيز على الجانب التكنولوجي، لما له من أهمية كبيرة في الحياة المعاصرة والمتطورة.

وتُعزى هذه النتيجة،إلى أن توزيع **الأهداف (النتاجات) في المنهاج الغير مطور، والتي جاءت بالمرتبة الرابعة قد ركزت على محاور رئيسة، الموقع والنظام الطبيعي والنظام البشري**

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library- Yarmouk University

والنظام البيئي والطرق والأدوات الجغرافية، بحيث تم صياغة الأهداف (النتاجات) المنبثقة عنه إلى نتاجات عامة ونتاجات خاصة، وجميعها تتمحور حول المحور الـرئيس، ممـا جعـل الأهـداف محصورة في تنوعها، ذات طابع واحد، وهذا الأمر قلل من تنوعها، وأعطاها صـبغة ذات طـابع موحد.

ويظهر من خلال النتائج أن التركيز في مجال الأهداف، على المعيـار المتعلـق "بالمعـارف والمفاهيم البيئية"، ولهذا ما يبرره. حيث إن المحاور في النتاجات متفرعة إلى محاور فرعية، وكل من هذه المحاور الفرعية يشتمل على عدد من المفاهيم المرتبطة بهذا المحور مما جعل عدد المفاهيم في ارتفاع.

فالمحور الأول الرئيس: الموقع، ومنه وجدت المحاور الفرعية المتمثلة: الموقع الأمثل، المواقع الإستراتيجية، الأقاليم التنموية، المواصلات، ومن هذه المحاور الفرعية استخلصت النتاجات العامة والخاصة التي يندرج تحتها مجموعة من المفاهيم، والمحور الرئيس الثاني: النظام الطبيعي، ومنـه المحاور الفرعية، أشكال سطح الأرض، المناخ، النبات الطبيعي، التربة، النشاط السكاني، والمحور الثالث الرئيس: النظام البشري المنبثق عنه المحاور الفرعية، الإنتاج الوطني، الزراعة، الصناعة، المراكز الحضرية، النقل، الموارد الاقتصادية، السياحة، التنمية، والمحور الرابع المتمثل بـالمحور الرئيس: النظام البيئي: والمتفرع منه المحاور الفرعية، تحليل الأخطار البيئية (البشرية والطبيعية)، والمحور الخامس المتمثل بالمحور الرئيس: نظم المعلومات الجغرافية، والمنبثق عنه محاور فرعية، نظم المعلومات الجغرافية، وخصائص الأدوات الجغرافية وفوائدها.

وهذا يعود إلا أن المناهج أخذت بالتركيز على المفاهيم بشكل واضح. لأن تعميق المفهوم لدى المتعلم أسهل وأسرع في فهم بقية الموضوع ولأهمية المفاهيم في تعميق المعرفة كونها تكون قاعدة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

أساسية لتكوين الاتجاهات صباريني (1987). وهذا ما أكدت علية دراسة قناة (1997) بضرورة الاهتمام بالمفاهيم البيئية الأساسية، ويعد ايجابيا للقائمين على تأليف منهاج الجغرافية، وتؤكد هذه النتيجة إلى أن هذه المعايير تحتاج لمرحلة عمرية أكبر، فهي تناسب مرحلة الطلاب العمرية في المرحلة الأساسية العليا أو الأعلى منها، ليكونوا مؤهلين لإعطائهم جملة من المعارف والمفاهيم البيئية بشكل موسع، ومبنيا على ما تم إعطائهم اياه في الصفوف الدنيا من المرحلة الأساسية.

يلاحظ أن المعيارين الخامس عشر والسادس عشر والمتعلقة "بتكوين منظومة قيمية وأخلاقية لممارسة سلوكات ايجابية"، "وتقدير عظمة الخالق في تنظيم الكون"، لم يرد لهما أي تكرار، وهذه النتيجة تتوافق ما أكدت عليه دراسة القاعود (1990). وأمال عبدالله (1991)، والعاصي (2004). حيث أكدت تلك الدراسات تدني نسبة توافر المعايير المتعلقة بالقيم والاتجاهات لتعزيز السلوكات البيئية، والاهتمام بالناحية الدينية.

وعلى الرغم من أهمية ذلك في حياة الطلبة، كون التربية الدينية موجهة لتصرفات الفرد وسلوكاته، وهي الأساس لقبول جميع أعمال الإنسان الصالحة، وهذا لا يتوافق مع ما ركزت خطط التطوير التربوي على إعداد المواطن المؤمن بربه، والمنتمي لوطنه وأمته، والمتحلي بالفضائل الإنسانية القادر على تكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو ذاته ومجتمعه (وزارة التربية والتعليم، 1989).

مما تقدم يتبين أن القائمين على تأليف منهاج الجغرافية للصف العاشر الأساسي لم يضعوا المعايير البيئية بعين الاعتبار، عند وضع أهداف (نتاجات) منهاج الجغرافية، والمحتوى الدراسي واستراتيجيات التدريس والتقويم، كإحدى المراجع المعتمدة في وضع المنهاج، بحكم أن معظم معايير المجالات المستخلصة من التربية البيئية لم تمثل به.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library- Yarmouk University

والناظر إلى هذه النتائج بشكل عام يجد أن تكرار بعض المعايير للتربية البيئية في منهاج الجغرافية قد تكررت بنسبة ضئيلة جدا، فضلا عن أن نسبة من المعايير لم تتكرر أبدا، في حين أن بعضها، جاء بنسب مرتفعة عن بقيه المعايير.

مما يدل على عدم التوازن في التوزيع وعدم الانتظام في الانتشار، وأن التوزيع لهذه المعايير، لم يكن وفق خطة مرسومة تراعي التربية البيئية، وربما جاء بطريقة عشوائية كون المنهاج متوافر فيه وحدة متعلقة بالبيئة تناولت المشكلات البيئية، فعندما كان مجموع تكرار معايير المجالات في الأهداف (72) تكرار فقد قابله والأساليب والوسائل والأنشطة، بعدد بلغ (439) تكراراً.

هذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة (الديحان، 1996)، من أن المناهج لم تشمل مساحة واسعة من التربية البيئية. ودراسة (دعيس، 2007). التي توصلت إلا أن معايير التربية البيئية لم تراعى في مناهج التربية الوطنية. وهذه النتيجة تتعارض مع ما توصلت إلية دراسة (الشناق، 1995)، من أن المفاهيم البيئية جاءت شاملة في توزيعها بمناهج التربية الاجتماعية والوطنية.

دون الأخذ بعين الاعتبار معايير التربية البيئية وارتباطها بالجغرافية من خلال محاولة الربط والدمج لمنهاج الجغرافية بالمنظور البيئي بحكم الارتباط الوثيق بين المكان والإنسان، في حين لم تتكرر المعايير التي لا تتوافق مع المحاور الأساسية في الأهداف (النتاجات).

على الرغم من أن احد هذه المحاور عن النظام البيئي والذي كان يفترض أن يشمل معظم المعايير، إلا انه لم يكن كذلك. وربما يعود ذلك إلا أن التأليف لا يعتمد على معايير محددة بقدر ما يعتمد على محاور رئيسة بحيث يترك للمؤلف الحرية في كيفية تناول الموضوع.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مكونات المنهاج المطور للجغرافية لصف العاشر الأساسي في ضوء معايير التربية البيئية ؟

تم إعداد منهاج مطور يتكون من أربعة عناصر رئيسة هي (الأهداف، المحتوى، الأساليب والوسائل والأنشطة، والتقويم) كما هو موضح في (الملحق ج) مع الإبقاء على موضوعات المنهاج كما هي والمكونة من ثلاث وحدات دراسية، مع إضافة وتعديل وحذف منها بما يتوافق مع معايير التربية البيئية.

بحيث قسمت الأهداف إلى ثلاثة مجالات تشمل: المجال المعرفي والمجال المهاري والمجال الوجداني، بحيث يحقق الطالب من خلال المنهاج ما هو متوقع منه في تعرف وإدراك المفاهيم البيئية التي تسهم بتعميق الانتماء للبيئة (الشلبي، 1986)، وتكوين الاتجاهات التي تسهم في المحافظة على البيئة.

وتم تقسيم المحتوى التعليمي إلى (مفردات، ومفاهيم ومصطلحات، وتعميمات، وقيم واتجاهات، ومهارات) وإضافة ما يناسب كل وحدة من مفردات إضافية، ومفاهيم بيئية، وتعميمات تربط الجغرافية بالبيئة، من منطلق توصيات المؤتمرات العربية بضرورة إدخال الدراسات البيئية في جميع المراحل التعليمية (الشلبي 1997)، ومن منظور أن تضمين البعد البيئي في المناهج الدراسية يزيد من تحصيلهم في تلك المناهج (المراشدة، 1989)، وتكوين القيم والاتجاهات المرغوب فيها من قبل الطلبة، والمهارات التي يتوقع من الطلبة أن يقوموا بتنفيذها. ومن منطلق أن المناهج الدراسية تعتبر من المصادر التي تُعتمد في تكوين الاتجاهات عند الطلبة (Blum,1987) .

وتم إضافة الأساليب والوسائل والأنشطة التي تناسبها مثل حل المشكلات وتمثيل الأدوار وغرس القيم، والتنوع في الوسائل التعليمية مثل الأفلام والصور عن البيئة في الأردن، وهذه

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library- Yarmouk University

تساعد في التعرف على المفاهيم البيئية وتعززها (عمر، 1994) والبرمجيات التعليمية، الخرائط المتنوعة، والأنشطة التعليمية في داخل المدرسة وخارجها مثل الزيارات والرحلات وجمع الصور عن البيئة والنباتات، وعمل مجلات حائط تتضمن مواضيع بيئية، واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة لخدمة الموضوعات البيئية، وعمل المقابلات مع المهتمين بشؤون البيئة.

إضافة إلى التنوع في أساليب التقويم كالاختبارات وملاحظة سلوك الطلبة وتطبيق مقاييس لرصد سلوكات الطلبة البيئية ونشر المقالات على الانترنت حول الجهود الأردنية المبذولة للحد من تفاقم المشكلات البيئية.

ليصبح المنهاج المطور قادرا على تزويد الطلبة بالقدر الكافي من المعارف والمفاهيم البيئية والجغرافية التي تمكن الطلبة من التعرف إلى ما يدور حولهم وما يشاهدون عبر وسائل الإعلام المختلفة، وتمكن طلبة المدارس من تكوين اتجاهات ايجابية نحو البيئة.

كون الطلبة في الجامعات يحضون بتركيز أكثر من غيرهم فيما يتعلق بالاتجاهات (صباريني، 1989) ويعزز المسؤولية الفردية والجماعية عندهم، وليصبح الطالب قادراً على اكتساب المهارات العملية ليكون مواطنا صالحا في وطنه، قادر على تحمل المسؤولية، والمشاركة في حل المشكلات التي تواجه مجتمعه وأمته.

ويدل إجماع المحكمين على المنهاج المطور ومكوناته على أهميته في زيادة تحصيل الطلبة للمفاهيم وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو التربية البيئة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، والتي تساعدهم على العمل والمساهمة في حل المشكلات البيئية التي تواجه مجتمعهم، ومواكبة التغييرات التي تحصل في البيئة وإدراك المخاطر التي تهدد حياتهم. وهذا ما أشارت إليه دراسة (أبو الرب، 2003) من أن تطعيم المناهج الدراسية بالبعد البيئي يعد ضرورياً في مختلف المراحل التعليمية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

رابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 05 و0) في تنمية الاتجاهات نحو البيئة تعزى للمجموعة والجنس؟

اولاً: فيما يتعلق بالوحدة التعليمية المطورة:

قام الباحث بتطوير الوحدة الأولى من منهاج الجغرافية "البيئة الطبيعية والسكان" بحيث شملت الوحدة التعليمية التي تم تطويرها جميع معايير التربية البيئية في المجالات الأربعة: الأهداف، المحتوى، الأساليب والوسائل والأنشطة، والتقويم).

ولتحقيق الأهداف تم تقسيم الوحدة التعليمية كما هي مقسمة إلى خمسة دروس، كما تم عرض كل درس بطرق تتناسب مع المعايير الموجودة، من خلال النصوص والأسئلة التقويمية بعد النص، وعرض الصور المختلفة التي تخدم الموضوع، وربط الجغرافية بالبيئة بشكل لا يفقد المعلومات الجغرافية وإنما يعززه وينميه، وتم تعزيز المحتوى من خلال الأنشطة المرتبطة ببيئة الطالب لربط ما يتعلمه الطالب بالبيئة بشكل مباشر حتى يتم تفاعله معها بشكل أكثر، ووضع الطالب في مشكلات بيئية يعاني منها، والطلب منه محاولة وضع الحلول المناسبة لتلك المشكلات، على اعتبار أن البيئة هي مصدر من مصادر التعلم (صباريني، 1987).

بالإضافة إلى استخدام التقويم الختامي الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التعليمية، ومدى استفادة الطالب مما قدم إليه، كما تم وضع أنشطة إضافية تجعل الطالب يتفاعل مع المحتوى من خلال تكليفه بنشاطات يقوم بتنفيذها داخل المدرسة و خارجها، بحيث جاءت الأنشطة متنوعة وشاملة.

حيث اشتملت على كافة مواضيع الوحدة الدراسية المطورة، ومن أجل شمولية الوحدة التعليمية تضمنت وسائل وأساليب تقويم متنوعة، من الاختبارات، إلى التقارير القصيرة، إلى الأبحاث

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library Yarmouk University

الميدانية، وملاحظات سلوكات الطلبة من خلال الرصد، إلى استطلاع آراء المعلمين عن سلوكات الطلبة البيئية، (والملحق د) يبين الوحدة المطورة.

ثانياً: ما يتعلق بالاتجاهات نحو البيئة:

تبين من خلال النتائج بأنه يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في مقياس اتجاهات الطلبة بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على مقياس اتجاهات الطلبة البعدي، وهذا مؤشر إلى وجود اختلافات جوهرية بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وقد كانت الفروق في صالح المجموعة التجريبية لحصولها على متوسط حسابي أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة. في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس اتجاهات الطلبة بين الذكور والإناث ولصالح الذكور.

حيث تم رصد الاتجاهات لدى طلبة كل من المجموعتين باستخدام مقياس اتجاهات، وهذا يدل على فعالية الوحدة التي قام الباحث بتطويرها في ضوء معايير التربية البيئية مقارنة بالوحدة الأصلية الموجودة بالكتاب المدرسي وتعزى هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

1. وضوح الأهداف وتنوعها وتصنيفها إلى أهداف: معرفية، مهارية، وجدانية، حيث توضح للطالب الأهداف التعليمية المتوقعة منه في نهاية الوحدة التعليمية عامة، والدرس الواحد خاصة، فتكون واضحة ليس فيها غموض، وهذا له دور كبير في تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو البيئة. وهذا يتوافق مع نتائج دراسة (المراشدة، 1989) من أن منحى التدريس له علاقة بتكوين اتجاهات ايجابية نحو البيئة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

2. الأسلوب المطور في تناول الوحدة التعليمية، وعرض الدروس بأساليب متنوعة تتناسب ومعايير التربية البيئية. وهذا ما يتوافق مع دراسة (القاعود وكرومي، 1996) من أن طريقة التمثيل لها تأثير في تحسن الاتجاهات نحو البيئة.

مما يسهم في زيادة اعتماد الطالب على نفسه أكثر، ويؤدي إلى الإثارة وزيادة دافعية الطالب نحو المادة الدراسية، والانتقال بالمعلم ليكون مشرفا وموجها لعملية التعليم، وهذا له دور كبير في تحسين اتجاهات الطلبة نحو البيئة.

3. وضع خطة صفية يومية في بداية كل درس، زاد من وضوح كيفية تنفيذ الدرس من قبل المعلم، مما عاد بالإيجاب على تكوين الاتجاهات لدى الطلبة.

4. تزويد الوحدة التعليمية بأنشطة متنوعة بهدف تعزيز الاتجاهات نحو البيئة من خلال ربط محتوى الأنشطة بواقع حياة الطلبة، كون الأنشطة تسهم في تحسين الاتجاهات نحو البيئة. وهذا ما أشارت إلية دراسة (أبو الرب، 2003) من أن الأنشطة تساعد على تحسن اتجاهات الطلبة نحو البيئة، وان وجود الأنشطة البيئية تسهم في عملية التوعية وتكوين السلوك البيئي الرشيد(اللقاني ومحمد،1999، والبركات،2004)

5. ربط محتوى الجغرافية من منظور بيئي بواقع الطلبة، مما أدى إلى نقل المعارف من الجانب النظري إلى الواقعي من حياة الطلبة ومجتمعاتهم، وهذا أدى إلى زيادة نشاط الطلبة ودافعيتهم للتعلم، وتوظيف الأنشطة التعليميه والأسئلة التقويمية في المحتوى، حيث كانت تمس واقع الطلبة والمجتمع المعاصر، مما أدى لزيادة حب الطلبة للموضوعات المطروحة وتكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وهذا مـــا خلـــصت اليـــه نتـــائج (الـــشراح، 1984، مـــسلماني، roger,1981,1985، miglberini,1979، المراشدة، 1989، الوسيمي، 1992، فريحات، 1995، الـــشلبي، 1990، العمرو، 1994، الشمة، 2000).

بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الاتجاهات نحو البيئة ولصالح المجموعـــة التجريبيـــة الذين درسوا مقررات بيئية أعلى من غيرهم.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الاتجاهات نحو البيئة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، تعزى للجنس ولصالح الذكور، حيث أظهرت النتـــائج أن اتجاهـــات الذكور أعلى من اتجاهات الإناث على مقياس الاتجاهات.

ويمكن تفسير ذلك الاختلاف إلى أن الذكور أكثر اتصالا بالحياة العملية من الإنـــاث، وأكثـــر حرية وبالتالي قد تتكون لديهم اتجاهات ايجابية بضرورة المحافظة على البيئة، وقد تكون مـــشاركة الطلاب في النشاطات البيئية أكثر من الإناث من خلال الحرية في الاشتراك بالرحلات والزيارات الميدانية والاشتراك في الندوات والمحاضرات التي تتناول البيئة وقضاياها المختلفة، فهم أكثر تعاملا مع الأنشطة البيئية.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي تناولت قياس الاتجاهات نحو البيئة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Miglebrini,1979، الدمرداش والحبشي 1985، غبريال، 1985، والقاعود وخطايبة، 2000، العريقي، 2002). والتي دلت نتائجها على تفوق الـــذكور علـــى الإنـــاث فيمـــا يتعلـــق بالاتجاهات نحو البيئة في المجموعة التجريبية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (مورجان ورجارد Morgan,Richard,1977، أبو الـرب، 2003) التي توصلت إلى تفوق الإناث على الذكور في مقياس الاتجاهات نحو البيئة. واختلفت هذه الدراسة مع دراسة (التوبي، 1995) التي توصلت إلا انه لا يوجد فروق في تحصيل المفـاهيم البيئيـة تعـزى للجـنس. (roger,1981، الحبـشي وعبـد المـنعم، 1988، subbarini,1991).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

خامسا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 05. 0) في تحصيل المفاهيم البيئية تعزى للمجموعة والجنس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝= 05. 0)على كل الاختبار تعزى لمجموعتي الدراسة حيث جاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، التي تم تدريسها الوحدة التعليمية المطورة، مقارنة بأفراد المجموعة التي تم تدريسها ذات الوحدة القديمة. حيث تم رصد اكتساب المفاهيم لدى طلبة كل من المجموعتين باستخدام اختبار تحصيلي للمفاهيم البيئية تم تطويره على وجه الخصوص لهذه الغاية، مما يدل على أن تطوير الوحدة التعليمية المقترحة، قد جاءت بنتائج إيجابية لا تتوافر في الوحدة ذاتها المنصوص عليها في الكتاب المدرسي، وتعزى هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

1. شمولية الوحدة التعليمية.

2. تغطية الوحدة التعليمية لمعايير التربية البيئية، في المجالات الأربعة (الأهداف، المحتوى، الأساليب والوسائل والأنشطة، والتقويم). وبما يتلائم وموضوعات كل وحدة في المنهاج والتي كانت تفتقر إليها في الوحدة القديمة.

3. صياغة أهداف عامة خاصة بالوحدة المطورة، وتصنيفها إلى أهداف (معرفية، وجدانية، نفسحركية)، مما أضفى بعداً إضافياً لدى الطلبة في تقييم طبيعة مجريات هذه الوحدة، في حين كانت أهداف وحدات الكتاب المقرر موجزة ومختصرة وطغت فيها المجالات المعرفية.

4. وجود أهداف متنوعة بكل درس من دروس الوحدة المطورة، حيث خلت الكتب المقررة من الأهداف التعليمية لكل درس من الدروس.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

5. إبراز المفاهيم بشكل واضح مما يعزز من انتباه الطلبة، ويسهم في زيادة التحصيل لأنها تـدعو المتعلم إلى التركيز عليها أثناء عملية التعلم (Zimmer,1985).

6. وضع خطة صفية يومية في بداية كل درس ساهم في زيادة وضوح كيفية تنفيذ إجراءات الدرس من المعلم، مما عاد بالإيجاب على تحصيل الطلبة، في حين خلت دروس الكتاب المقرر من هـذه الإجراءات.

7. اختلاف أسلوب تناول الوحدة في عرض دروس الوحدة المطورة مما يساعد المعلم على سهولة تطبيق أساليب التدريس، ويسهم في زيادة اعتماد الطالب على نفسه أكثر والانتقال بالمعلم ليكـون مشرفا وموجها لعملية التعليم.

8. تزويد الوحدات المطورة بأنشطة تعليمية متنوعة في كل درس من دروس الوحـدة المطـورة، بهدف نقل المعلومات من الجانب المعرفي إلى الجانب التفعيلي، أنشطةٌ من واقع حياة الطلبـة،مما زاد من وضوح المفاهيم البيئية وتعزيزها لديهم (اللقاني ومحمـد،1999). والتـي جـاء بعـضها كنشاطات صفية تمارس أثناء الحصة، ونشاطات مدرسية تمارس من خـلال حـصص الأنـشطة الأسبوعية والتي تمثلت بجمع الصور وعمل المجلات البيئية، ونشاطات بيئية متمثلة بكتابة التقارير والأبحاث. حيث أكدت للطلبة أن مصادر المعرفة متعددة ومتنوعـة ولا تقتـصر علـى الكتـاب المدرسي، مما أدى إلى تفاعل الطلبة مع المحتوى الجديد الذي بدورة أدى إلـى زيـادة تحـصيل المفاهيم البيئية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتحسن اتجاهاتهم.

9. تم التعرض من خلال الأنشطة إلى بعض المشكلات البيئية التي بحاجة إلى وضع حلول لها مثل مشكلة انجراف التربة، واستنزاف الموارد الطبيعية، وتدهور خصوبة التربة، وغيرها، وهذا التنوع

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الهادف يساعد على تحسين العملية التعليمية ويثير الدافعية لدى الطلبة استناداً إلى مبدأ التعلم بالعمل والممارسة الذي نادى به جون ديوي.

10. اشتمال الوحدة المطورة على أساليب تقويم متنوعة بنائية وختامية، تتناسب والمحتوى، في نهاية كل موضوع من موضوعات الوحدة التعليمية، له اثر في تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل.

11. اشتمال الوحدة التعليمية على حلول للأنشطة الواردة في المحتوى، أسهم في زيادة تحصيل الطلبة، حيث يقوم كل طالب بالإجابة على الأنشطة بعد دراسة الموضوع بطريقة ذاتية، ثم تصحيح إجاباته من الملحق الموجود في الوحدة التعليمية مع المدرس.

12. تغطية معايير التربية البيئية، التي لم تكن مشمولة من قبل بالوحدة المنصوص عليها في الكتاب المدرسي، بحيث أصبحت معلومة فاعلة عن طريق تطوير الأهداف والمحتوى والأنشطة وأسئلة التقويم على ضوئها.

13. تناولت المعلومات البيئية المقدمة لطلبة المجموعة التجريبية مفاهيم بيئية لها مساس بالبيئة في الأردن بشكل عام وبما يتوافق مع محتوى كتاب الجغرافية، وقد تم إبراز المفاهيم البيئية ومناقشتها، وعززت بنشرات مرافقة، وأفلام عن البيئة تتناول مواضيع متنوعة ومتعددة تم الحصول عليها من الجمعية العلمية لحماية الطبيعية. وتم تكليف الطلبة بكتابة تقارير وأبحاث عن البيئة، بهدف تفعيل الطلبة وتفاعلهم في داخل المدرسة وخارجها، وهذا ما أكده (البركات،2004) من أن تزويد الطلبة بأنشطة لاصفيه له دور في مساعدتهم على اكتساب معارف بيئية، ودمج المجتمع المحلي من خلال دعوة شخصيات تحدثت عن مشكلات البيئة، ودور الطلبة والمجتمع في الحد من انتشارها وحماية البيئة من حدوث مشكلات بيئية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج الدراسات الآتية (الشراح، 1984، مسلماني، 1985، الوسيمي، 1992، العمرو، 1992، الشمة، 2000) والتي توصلت جميعها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة للمفاهيم البيئية لصالح المجموعة التجريبية بعد تدريسهم محتوى بيئي.

أما ما يتعلق بمتغير الجنس، فيتبين من النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (∝= 05. 0) في اكتساب المفاهيم البيئية بين الذكور والإناث، فيمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى الخلفية المعرفية للطلبة، حيث إن هذه الخلفية متشابهة لدى الطلبة لكونها محصلة من عدة عوامل كالمناهج والإعلام والأسرة والمجتمع والرفاق بشكل عام، إن هذه العوامل تأثيرها متشابه على الطلبة في المجتمع الأردني على اعتبار أن المناهج واحدة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الآتية: (roger,1981، Pomeranzt,1986، الحبشي وعبد المنعم، 1988، وصباريني وزملاؤة، 1988، Subbarini,1991، التوبي، 1995)، التي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل تعزى للجنس.

واختلفت نتائجها مع نتائج الدراسات الآتية: (Miglebrini,1979، الدمرداش والحبشي، 1985، غبريال، 1985، وأهلاوات وبله وعكاشة وشهباز (Ahalowat، Billeh,Akashah &Shahbaz 1994)، التي توصلت إلى تفوق الذكور على الإناث في التحصيل.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

التوصيات:

في ضوء النتائج ومناقشتها، فان الباحث يقدم التوصيات الآتية:

1. استخدام قائمة المعايير للتربية البيئية التي تضمنتها هذه الدراسة كإحدى المراجع المعتمدة في إعداد مناهج الدراسات الاجتماعية عامة ومنهاج الجغرافية خاصة من قبل واضعي المناهج في وزارة التربية والتعليم، كونها اثبتت الفائدة المرجوة من تنمية الاتجاهات واكتساب المفاهيم البيئية.

2. الاستفادة من مقياس الاتجاهات في إعداد مقاييس أخرى وفي قياس ميول واتجاهات الطلبة نحو البيئة، للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو البيئة بما يساعد على وضع منهاج يتلائم وهذه الاتجاهات.

3. تضمين المنهاج والكتب المدرسية الأنشطة البيئية التي تشجع الطلبة على المشاركة الفاعلة، والمساهمة الايجابية التي تؤدي إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة، وتعزيز مشاركة الطالبات بشكل اكبر في هذه الأنشطة.

4. الاستفادة من الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية لإعداد اختبارات مماثلة وفي مواد دراسية أخرى، لتعزيز المفاهيم البيئية التي تساعد على فهم البيئة بشكل أفضل مما يساعد زيادة التحصيل.

5. إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية، على مناهج التاريخ والتربية الوطنية، ومناهج أخرى كالعلوم والتربية الإسلامية، لارتباطهما بالبيئة بشكل اكبر من بقية المناهج الاخرى.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

المراجع العربية:

أبا حسين، أسماء. (2006). مؤشرات قياس مدى تحقيق المواطنة البيئية. ***مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت، 34***(2)، 36-56.

إبراهيم، مجدي. (2000). ***موسوعة المناهج التربوية***. القاهرة: مكتبة الانجلو.

أبو حلو، يعقوب. (1985). ***الدراسات الاجتماعية وعلاقتها بالتربية البيئية***. الكويت: جمعية حماية البيئة.

أبو حلو، يعقوب. (1986). دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية. ***مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، جامعة اليرموك، 1 (2)، 125- 162.

أبو حلو، يعقوب. (1988). طبيعة الجغرافية وإستراتيجية الاستقصاء في تعلمها وتعليمها. ***رسالة المعلم، (العدد الثاني)***، ص 69-86.

أبو حلو، يعقوب والعمر، علي. (1992). تطوير مقياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية. ***مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، 7*** (8)45 -69.

أبو حلو، يعقوب ومرعي، توفيق والطيطي، صالح وأبو شيخه، عيسى. (1993). ***مناهج العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها***. عمان: جامعة القدس المفتوحة.

أبو خلف، باسمة. (1995). ***مفاهيم البيئة والاتجاهات نحوها لدى طلبة الصفين السابع والعاشر في منطقة عمان الأولى***. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أبو الرب، أسماء. (2003). ***واقع المفاهيم البيئية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة جنين***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

أبو غزله، موفق. (2003). التربية البيئية المستدامة في الأردن. ***مجلة البيئة والحياة***. العدد، 4، وزارة البيئة الأردنية.40-45.

أبو لطيفة، بسنت. (1991). ***اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية نحو البيئة وعلاقتها بمستوى التعليم والتحصيل في العلوم***. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.

أبو زينة، فريد. (1992). ***أساسيات القياس والتقويم في التربية***. عمان: مكتبة الفلاح .

أبو هلال، داود. (1988). ***اتجاهات الآباء والأمهات نحو برامج رياض الأطفال***. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.

احمد، شكري والحمادي، عبد الله. (1987). ***منهجية أسلوب تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية***. جامعة قطر: مركز البحوث التربوية.

الأحمد، عدنان والمعلولي، ريمون والشماس، عيسى. (2004). ***التربية البيئية والسكانية*** (الطبعة الاولى). جامعة دمشق: مديرية الكتب والمطبوعات.

باحمي، الصغير. (1998). *التربية البيئية في مناهجنا الدراسية*. ***مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ليبيا، 4***، 270-285.

بلقيس، احمد ومرعي، توفيق. (1983). ***الميسر في علم النفس التربوي***. عمان: دار الفرقان.

بلقيس، احمد ومرعي، توفيق. (1984). ***الميسر في علم النفس الاجتماعي*** (الطبعة الثانية). عمان: دار الفرقان.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

البنا، علي. (2000) ***المشكلات البيئية وصيانة الموارد الطبيعية، نماذج دراسية في الجغرافيا التطبيقية*** (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

البركات،علي.(2004). تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للتخطيط التدريسي الملائم لتنمية الوعي البيئي لدى الطلبة. ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. 16*** (2)، 51-89.

بوران، علياء وأبو دية، محمد. (1994). ***علم البيئة***. عمان: دار الشروق.

التل، سفيان. (1995). البيئة والشباب. ***سلسلة التثقيف الشبابي***، العدد، 21، عمان: وزارة الشباب.

التل، عوض. (1988). البيئة والتنمية الشاملة. ***التنمية***، عمان. 179، 40-45.

التوبي، عبدالله. (1995). ***المعلومات البيئية ومصادرها لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في سلطنة عمان***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

توفلر، آلفين. (1990). ***صدمة المستقبل، التغييرات في عالم الغد*** (محمد علي ناصيف واحمد كمال أبو المجد، مترجم) (الطبعة الثانية). القاهرة: نهضة مصر.

التلوث البيئي في الوطن العربي، أسبابه، أثاره، وطرق مواجهته. (2007). أسترجع في 15كانون ثاني، 2007، من المصدر

htttp//:www.beaah.com /home/env articles/envnews.

جاد، منى. (2004). ***التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها*** (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جامل، عبد الرحمن. (2000). *أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها* (الطبعة الأولى). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الجبّان، رياض.(1997).*التربية البيئية: مشكلات وحلول*. دمشق: دار الفكر .

الجبّان، رياض وال عمرو محمد. (2002). اثر معاينة وتصوير مظاهر الإساءة للبيئة في تعديل اتجاهات طلاب كلية المعلمين في بيشة نحو المشكلات البيئية. *المجلة العربية للتربية. 22* (1)، 28-50.

الجمل، نجاح. (1987). *نحو منهج تربوي معاصر* (الطبعة الثانية). عمان: دار الشعب.

الجوارنة، هيثم. (2006) *منهاج مقترح في التاريخ لطلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الملك عبدالله للتميز وأثره في تنمية التفكير الإبداعي لديهم*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.

حايك، قاسم .(2001). *السلسلة العلمية في الجغرافية* (الطبعة الثانية). بيروت: مكتبة حبيب.

الحبشي، فوزي وعبد المنعم، منصور. (1988). الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة الزقازيق. *رسالة الخليج العربي، 8* (26).28-50.

حبش، زهير. (1986). *الجغرافية- تطورها- طرائقها وأساليب تدريسها*. (الطبعة الأولى). دمشق: مكتبة أطلس.

الحر، عبد العزيز. (2003). *التربية والتنمية والنهضة* (الطبعة الأولى). بيروت: شركة المطبوعات للنشر والتوزيع.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الحفار، سعيد. (1985). ***نحو بيئة أفضل (مفاهيم وقضايا واستراتيجيات)***. قطر: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحلبوسي، سعدون. (2002). **الفلسفة التربوية البيئية**. مالطا: منشورات ELGA.

حمدان، محمد زياد. (1986 أ). **المنهج المعاصر، عناصره ومصادر وعمليات نشأته**. عمان: دار التربية الحديثة.

حمدان، محمد. (1986ب). ***تقييم التحصيل***. عمان: دار التربية الحديثة.

حمزة، نوال. (1977). ***اتجاهات الطلبة وميولهم نحو المواد الدراسية وعلاقتها بمستوى تحصيلهم الدراسي في عينة من طلبة الأول الثانوي في مدينه عمان***. رسالة ماجستير غير منشوره. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حميدة، عبد الرحمن. (1983). ***أعلام الجغرافيين العرب*** (الطبعة الأولى). دمشق: دار الفكر.

حميدة، إمام وعرفة، صلاح الدين، والقرش، حسن، وشحات، محمد، والقرشي، أمير. (2000) ***تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام***. ج1، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق. .

خضر، فخري. (2006) ***طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*** (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خليل، محمد. (2000). ***التربية وجوده البيئة، المدخل السلوكي للإصحاح البيئي***، ج1، مصر: جامعة الزقازيق.

الخوالدة، ناصر وعيد، يحيى. (2007). ***تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها***. عمان: دار وائل للنشر.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

الخوالدة، عبدالله. (2000). ***مستوى الثقافة البيئية لدى معلمي العلوم في محافظة جرش وعلاقته بالجنس والخبرة والمؤهل والتخصص***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

الخوالدة، خليل. (2006). ***فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الثقافة البيئية لمعلمي التربية المهنية في المرحلة الأساسية في الأردن***. أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الخولي، عباده وغنيم، إبراهيم. (1998). فعالية وحدة مقترحة في " التربية البيئية الصناعية"في اكتساب المعلومات البيئية وتنمية الاتجاهات نحو البيئة لدى طلاب كلية التعليم الصناعي. ***مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 14*** (1)، 58-81.

دعيس، عبد الرحيم. (2007). ***تقييم المجال البيئي في مناهج الدراسات الاجتماعية في الأردن وتطوير هذه المناهج على أساس المعايير المعاصرة للتربية البيئية***. أطروحة دكتوراه غير منشورة. عمان، جامعة عمان العربية.

دلاشه، أحمد والطيطي، صالح والضامن، وحيد. (1985). ***التربية البيئة ودورها في مواجهة مشكلات البيئة في الوطن العربي***. عمان: مطبعة الزهراء.

الدمرداش، صبري ودسوقي، محمد. (1985). ***الاتجاهات البيئية لدى طلاب كليات التربية في جمهورية مصر العربية***. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الدمرداش، إبراهيم والحبشي، فوزي. (1985). ***الاتجاهات البيئية لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في بيئات ثلاث***. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الديحان، محمد. (1996). مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. جامعة الملك سعود، الرياض، 8*** (1)، 63-114.

الدردير، عبد المنعم. (1997). الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى طلبةهم. ***مجلة كلية التربية بأسيوط، 13***، (2)، 221-241.

دندش، فايز. (2003). ***اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس*** (الطبعة الأولى). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

دويدري، رجاء. (2004). ***البيئة: مفهومها العلمي المعاصر وعمقها الفكري التراثي*** (الطبعة الأولى). دمشق: دار الفكر.

الرأي العام العربي والبيئة. (2006). أسترجع في 10كانون ثاني 2007، من المصدر htttp//www.beaah.com/home/env articles/conference.html.

زهران، حامد. (1977). ***علم النفس الاجتماعي***. (الطبعة الرابعة). القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، عايش. (1987). ***تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم***. عمان: دارعمار.

زيتون، عايش. (1988). ***الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم***. عمان: الأردن.

زيد، منار. (1990). ***لمفاهيم البيئية في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين***. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

ستاب، ويليام. (1985). نمط نموذجي لمنهجية التربية البيئية، ***رسالة الخليج العربي***، (15)، 180-189.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

سعادة، يوسف. (1996). ***الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية***. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله. (2004). ***المنهج المدرسي المعاصر***. عمان: دار الفكر.

السفاسفة، محمد. (2003). دراسة اتجاهات المرشدين التربويين في بعض المدارس الأردنية نحو عملهم. ***مؤتة للبحوث والدراسات:*** السلسلة (أ)، 18، (6)، 325- 351.

السعود، راتب. (2004). ***الإنسان والبيئة***. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

السعدي، عماد. (2003). فهم طلبة الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى لمشكلة هدر المياه وتلوثها في الأردن. ***دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 30***(1)، 28-42.

سليم، محمد. (1976). ***المفاهيم الرئيسية للتربية البيئية، مرجع في التعليم البيئي لمراحل التعليم العام***. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، *القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب*.

سنقر، صالحه. (1998). ***المناهج التربوية***. (الطبعة الخامسة). منشورات جامعة دمشق.

الشافعي، سنية. (1990). ***برنامج مقترح في التربية البيئية لطلاب كليات التربية***. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس، القاهرة.

الشافعي، إبراهيم. (1996). المنهج المدرسي من منظور جديد(الطبعة الأولى). الرياض: مكتبة العبيكان.

شحاتة، حسن. (2003). ***المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق*** (الطبعة الثالثة). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الشراح، يعقوب. (1984). ***وضع برنامج التربية البيئية في مجال العلوم في المرحلة المتوسطة في الكويت***. أطروحة دكتوراه غير منشورة. القاهرة، جامعة عين شمس.

الشراح، يعقوب. (1986). ***التربية البيئية*** (الطبعة الأولى). الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

الشلبي، احمد. (1981). ***وضع برنامج لتنمية مفاهيم التربية البيئية في مناهج المواد الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية***. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس، القاهرة.

الشلبي، احمد. (1986). ***البيئة والمناهج المدرسية*** (الطبعة الثانية). القاهرة: مؤسسة الخليج العربي للكتاب.

الشلبي، احمد. (1990). اثر دراسة مساق في التربية البيئية على اتجاهات طلبة كلية التربية، جامعة الملك سعود، فرع أبها، ***المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس***، الإسكندرية، في الفترة من 15-18 يوليو، مصر. مجلد 3.

الشلبي، احمد. (1997). ***تدريس الجغرافية في مراحل التعليم العام***. (الطبعة الاولى). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الشلبي، احمد. (1998). ***تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق***. (الطبعة الأولى). القاهرة: المركز المصري للكتاب.

الشمة، غادة. (2000). ***تطوير مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية في سورية في ضوء متطلبات التربية البيئية***. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الإسكندرية، مصر.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الشناق، فرحان. (1995). ***مدى تضمين البعد البيئي في محتوى التربية الاجتماعية والوطنية والعلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن***. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

شوقي، محمود. (1995). ***تطوير المناهج الدراسية***. الرياض: عالم الكتب.

الصانع، محمد. (2002). ***التربية البيئية العلاقة بين الإنسان والبيئة (الطبعة الثالثة)***. اليمن: مركز عبادي للدراسات والنشر.

صباريني، محمد. (1987). دراسة أثر مساق جامعي في التربية البيئية في اتجاهات الطلبة نحو البيئة، ***دراسات، الجامعة الأردنية. 14*** (5)، 261-281.

صباريني، محمد. (1989). مقياس اتجاهات طلبة المرحلة الابتدائية نحو البيئة. ***مجلة بحوث جامعة حلب، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، (14)***، 119-144.

صباريني، محمد. (1991). دور التربية في حماية البيئة. ***رسالة التربية، عُمان، دائرة البحوث التربوية***. 89-90.

صباريني، محمد. (1993). ***التربية البيئية***، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

صباريني، محمد وحسان، توفيق. (1987). الاتجاهات البيئية: ***سلسلة قضايا بيئية (31)***، الكويت: جمعية حماية البيئة.

صباريني، محمد والغرايبة، سامح. (1993). ***برنامج التربية البيئية*** (الطبعة الأولى). عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

صباريني، محمد والحمد، رشيد. (1994). الإنسان والبيئة (الطبعة الأولى). اربد: مكتبة الكتاني.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

صباريني، محمد وفرحان، يحيى ومرعي،توفيق.(1986). التربية البيئية (الطبعة الأولى).عمـــان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

صباريني، محمد وعودة، احمد والخليلي، خليل (1988). المعلومات البيئية لـــدى طلبـــة جامعـــة اليرموك. ***مجلة العلوم الاجتماعية، عدد خاص، 21-40.***

صباريني، محمد ومرعي، توفيق وفرحان، يحيى. (2000). ***التربية البيئيـــة*** (الطبعـــة الأولـــى). اليمن: وزارة التربية والتعليم.

طعيمة، رشدي. (1987). ***تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية***. القاهرة: دار الفكر العربي.

طميلة، أمين. (1986). ***تحديد المفاهيم البيئية الواجب تضمينها في منهاج المرحلـــة الابتدائيـــة ومستوى تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي لهذه المفاهيم***. رســـالة ماجســـتير غيـــر منشورة. عمان، الجامعة الأردنية.

الطنطاوي، رمضان. (2000). ***التربية البيئية- تربية حتمية***. (الطبعـــة الأولـــى).القـــاهرة: دار النهضة العربية للطبع والتوزيع.

الطنطاوي، رمضان. (2003). التربية البيئية في المناهج المدرسية. ***مجلة كلية التربية بـــدمياط، جامعة المنصورة، 34***، 537-567.

الطويل، عزت. (2001). ***معالم علم النفس المعاصر*** (الطبعة الرابعة). الإسكندرية: دار الوفاء.

الطيطي، محمد. (2002). ***الدراسات الاجتماعية: طبيعتها- أهدافها- طرائق تدريســـها*** (الطبعـــة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

العاصي، علياء. (2004). ***بناء أنموذج لمناهج الجغرافية لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن استناداً إلى المعايير الجغرافية العالمية***. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان.

عبابنه، ضرار. (2003). ***تقويم منهاج الجغرافية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية***. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.

عبابنة، ضرار. (2006). ***المعايير الحديثة المعاصرة لعلم الجغرافيا، نظرة تربوية*** (الطبعة الأولى). عمان: جدارا للكتاب العالمي، اربد: عالم الكتب الحديث.

عبدالله، أمال. (1991). ***دور مناهج العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في تنمية المفاهيم البيئية لدى طلبة هذه الحلقة***، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس، القاهرة.

عبد الجليل، رجاء. (1986). ***تقويم المفاهيم البيئية المرتبطة بمادة الجغرافية لدى طلاب دور المعلمين والمعلمات وخريجيها***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

عبد الرزاق، موفق. (2002). العلاقة بين المنهج المدرسي والديمقراطية. ***رسالة المعلم 41*** (2) 48-53.

عبد الله، فؤاد. (1991). ***السكان والبيئة في اليمن. المؤتمر الوطني الأول للسياسات السكانية في الجمهورية اليمنية، صنعاء،*** 1991/10/26.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

عبد المقصود، زين الدين. (1997). ***البيئة والإنسان دراسة في مشكلات الإنسان مع بيئته*** (الطبعة الثانية). الإسكندرية: منشأة المعارف.

عبد المنعم، منصوروالنجدى، احمد وعبد الرزاق، صلاح. (2002). ***الدراسات الاجتماعية ومواجهة قضايا البيئة*** (الطبعة الأولى). القاهرة: دار القاهرة.

عبيدات، فيصل. (1990). ***اثر استخدام الإذاعة المدرسية التعليمية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة قواعد اللغة العربية***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.

العريقي، أمال. (2002). ***المفاهيم البيئية لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز/ اليمن وممارستهم لها***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

عبد الجواد، احمد. (1996). ***التربية البيئية*** (الطبعة الأولى). القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

عربيات، بشيرومزاهرة، أيمن. (2004). ***التربية البيئية*** (الطبعة الأولى). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عمر، نوال. (1994). ***فعالية المدخل البيئي في تنمية بعض المفاهيم والاتجاهات المرتبطة بالمشكلة السكانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المنوفية، مصر.

العمر، احمد. (2004). ***مدى معرفة معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية في الأردن للمهارات الجغرافية ودرجة ممارستهم لها من وجهه نظرهم***. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

العمرو،فهد. (1994). ***المفاهيم البيئية الواجب تضمينها بمناهج العلوم ومدى فعاليتها على التحصيل والاتجاه نحو البيئة لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية***. أطروحة دكتوراه غير منشورة. مصر، جامعة المنصورة.

العماري، فوزي. (1995) ***منهاج التربية الوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية في ضوء أسس المنهج***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

علام، صلاح الدين. (2000). ***القياس والتقويم التربوي والنفسي***. القاهرة: دار الفكر العربي.

عوده، احمد. (1990). تطوير مقاييس اتجاهات نحو الامتحانات المدرسية (نموذج مقترح). ***مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 5***، 51-72.

عقل، أنور. (2001). نحو تقويم أفضل (الطبعة الأولى)، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

غبريال، طلعت (1985). دراسات تجريبية في الاتجاهات النفسية نحو البيئة في الكويت، ***مجلة العلوم الاجتماعية***، الكويت، المجلد 3، العدد، 2. 147-181.

غنايم، مهنى وأبو كليله، هاديه. (1988). التربية البيئية وإعداد المعلم في كليات التربية، ***مجلة كلية التربية بدمياط، 10*** (1)، 176-180.

غنايم، مهنى. (2003). ***التربية البيئية مدخل لدراسة مشكلات المجتمع*** (الطبعة الأولى)، المنصورة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

الغريري، عبد العباس. (2003). ***البيئة والجغرافيا السياسية*** (الطبعة الأولى). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الفاعوري، وائل. (2000). ***مدخل إلى حماية البيئة العربية***. عمان: مركز الكتاب للنشر والتوزيع.

الفالوقي، محمد. (1997). ***المناهج التعليمية. مفهومها، أسسها، تنظيمها***. طرابلس، الجامعة المفتوحة، ليبيا.

فريحات، سليمان. (1995). ***ملاءمة محتوى كتاب العلوم للصف السادس لتحقيق أهداف التربية البيئية ودرجة مساعدته في استخدام أساليب وطرق التقويم المناسبة من وجهه نظر معلمي العلوم***. رسالة ماجستير غير منشوره. الجامعة الأردنية، عمان.

فهمي، محمد. (1989). اتجاهات التغيير والتطوير في التعليم الجامعي وموقف جامعات دول الخليج العربي، ***رسالة الخليج العربي، 9***(28)، 129-152.

القاعود، إبراهيم. (1990). ***نموذج مقترح لتطوير منهج الجغرافية للصف الأول الثانوي في الأردن***، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

القاعود، إبراهيم وكرومي، عوني. (1996). اثر طريقة التمثيل في طلاب الصف الخامس واتجاهاتهم نحو البيئة في مبحث التربية الاجتماعية. ***مجلة أبحاث جامعة اليرموك، 4*** (12)، 147-184.

القاعود، إبراهيم وخطايبة، عبد الله. (2000). مستوى المعلومات البيئية لدى طلبة جامعه اليرموك وعلاقتها باتجاهاتهم نحو البيئة، ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 12*** (1) 76-96.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قناة، عيدة. (1997). *التعليم البيئي من حيث فلسفته ومناهجه وطرائقه، ومن حيث أثر الأنديـة المدرسية لحماية الطبيعة في الأردن على الوعي والمعرفة والسلوك البيئي*. رسالة دكتوراه غير منشوره. بيروت: جامعة القديس يوسف.

كشاكش، كريم. (1998). *التشريعات البيئية في المملكة الأردنية الهاشمية في ضـوء الاتفاقـات الدولية* (الطبعة الأولى). اربد: مؤسسة مروة للطباعة.

كنعان، عبد الكريم. (1995). *اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية في الأردن نحو الحركة الكشفية والإرشادية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

الكتاني، فاطمة. (2000). *الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخـاوف السذات لدى الأطفال* (الطبعة الأولى). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

مبروك، سحر. (2000). *الخدمة الاجتماعية في مجال حماية البيئة، أسـس نظريـة وتجـارب عالمية*. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

المدني، إسماعيل وبوقحوص، خالد. (1993). المشكلات البيئية في الكتب الدراسية في المرحلـة الإعدادية بدولة البحرين. *رسالة الخليج العربي، السنة، 14* العدد (48)، 97-128.

المراشدة، حسين. (1989). *اثر تضمين البعد البيئي في تدريس الدراسـات الاجتماعيـة علـى اتجاهات الطلبة نحو البيئة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

محمد، عواطف. (1993). *المفاهيم وتخطيط برامج الأنشطة في الروضة*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

مراد، صلاح الدين وسليمان، أمين. (2002). ***الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها***. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (2000). ***المناهج التربوية الحديثة. مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*** (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (2001). ***المناهج التربوية الحديثة***. عمان: دار المسيرة

مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (2002). ***المناهج التربوية الحديثة. مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياته*** (الطبعة الثالثة). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (2005). ***طرائق التدريس العامة*** (الطبعة الثانية). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المري، مباركة. (1996). دراسة تقويمية لمدى توافر مفاهيم التربية البيئية بمناهج العلوم الموحدة في المرحلة الإعدادية بدول الخليج العربي. ***حولية كلية التربية، جامعة قطر، 13***، 227-260.

المخزومي، أمل. (1995). دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات. ***رسالة الخليج العربي، 15***، 15-46.

مساعدة. رافع. (1988). ***اثر تضمين البعد البيئي في تدريس الكيمياء في التحصيل الآني والمؤجل لطلاب المرحلة الثانوية***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

مسلماني، إبراهيم. (1985). ***منهاج مقترح في التربية البيئية لطلاب دور المعلمين والمعلمات في الأردن***. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس، مصر.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مطاوع، إبراهيم. (1995). ***التربية البيئية في الوطن العربي*** (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الفكر العربي.

مطاوع، إبراهيم. (2005). ***التربية البيئية***. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

منسي، محمود. (1991). **علم النفس التربوي للمعلمين** (الطبعة الأولى). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ميخائيل، نظمي. (1977). ***معلم العلوم الطبيعية: أهدافه، عمله، ووسائل تحقيقها***. أسيوط: مكتبة النجاح.

ملحم، سامي. (2005). ***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس***. عمان: دار المسيرة.

المعايطة، أمين. (2007). المؤتمر البيئي الرابع، ***جريدة الدستورالاردنية***، 29، تشرين ثاني، 2007.

ناصر، يونس. (1992). ***المناهج***. دمشق: المطبعة الجديدة.

النهاري، عبد الباقي. (1997). ***المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء ومصادر اكتسابهم لها***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

اللقاني، احمد. (1988). ***المناهج بين النظرية والتطبيق***. القاهرة: عالم الكتب.

اللقاني، احمد ومحمد، فارعة. (1999). ***التربية البيئية، واجب ومسئولية*** (الطبعة الأولى). القاهرة: عالم الكتب.

اللقاني، احمد ومحمد، فارعة. (2001). ***مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل*** (الطبعة الأولى). القاهرة: عالم الكتب.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

هويدي،محمد والمدني، إسماعيل وبوقحوص خالد.(2004). الفروق في السلوكيات البيئية المسؤولة بين المعلمين والطلاب في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. ***مجلة العلوم الاجتماعية.32***(3)، 631-659.

الوسيمي، عماد الدين. (1992). ***برنامج مقترح في التربية البيئية لطلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر***. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس، القاهرة.

وزارة التربية والتعليم. (1988). "المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي". ***رسالة المعلم34*** (29).

وزارة التربية والتعليم. (1989). ***المرحلة الثانية لخطة التطوير التربوي***. عمان: الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2000 أ). ***المرحلة الثالثة لخطة التطوير التربوي***. عمان: الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2000 ب). ***التعليم للجميع تقييم عام 2000***. عمان: الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2003). ***الإطار العام للمناهج والامتحانات***. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

وزارة التربية والتعليم. (2005 أ). ***الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمادة الجغرافيا لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي***. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

وزارة التربية والتعليم. (2005 ب). ***مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية***. مديرية الاختبارات، عمان: الأردن.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وزارة التربية والتعليم في البحرين. (2001). تطوير التعليم في دولة البحرين، ***التقرير الوطني المقدم إلى الدورة السادسة والأربعين لمؤتمر التربية الدولي***، المنعقد في جنيف في الفترة من 5-8 سبتمبر 2001 مركز المعلومات والتوثيق- قسم التوثيق التربوي.

وهبي، صالح والعجي، ابتسام. (2003). ***التربية البيئية (وآفاقها المستقبلية)*** (الطبعة الأولى). دمشق: دار الفكر.

الوكيل، حلمي (1982). ***تطوير المناهج (أسبابه، أساليبه، خطواته، مقوماته)***. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الوكيل، حلمي والمفتي، محمد. (1999). ***المناهج – المفهوم، العناصر، الأسس التنظيمات، التطوير***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الياس، أسماء والاكلبي، فهد. (1996). ***اتجاهات حديثه في تصميم وتطوير المناهج التربوية***. دمشق: مؤسسة دبس للتنفيذ التصويري.

اليونسكو. (1977). ***اتجاهات في التعليم البيئي***. مؤتمر التعليم البيئي بين الحكومات في مدينه تبليس بالاتحاد السوفياتي.

اليونسكو. (1990). ***التربية البيئية: كتاب مرجعي في التربية السكانية: السكان والبيئة في الوطن العربي***. (الطبعة الأولى)، جزء 5، عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

المراجع الأجنبية:

Ahalawat, K,Billeh,V, Akasheh,T,and Shahabaz,M. (1994). National survey of environmental knowledge and wareness of 8th& 10th grade students in Jordan. ***National center for education research& development, publication series, (20),*** 1 54.

American Geographical Society. (1994). ***Geography for life.*** Washington. C, National geography standards.

Banks, J. (1977). ***Teaching strategies for the social studies***. London: Addison Wesley publishing company.

Bark.C (1983). Problems, priorities, and prospect environmental education. ***Environmental Conservation, 2*** (10), 133 139.

Barth, L. (1993). ***African social studies curriculum and methods***. Nairobi: pudue University.

Blum,A. (1987). Students knowledge and beliefs concerning environmental issues in four countries, ***Journal of Environmental Education. 18***, (3), 7 13.

Pomerantz, G. (198). Environmental education tools for elementary school children: The use of popular children's magazine, ***Journal of Environmental Education.*** **17** (4), 17 22.

Brody, J. (1991). Understanding of pollution among 4th,8th,11th Grade students. ***Journal of Environmental Education. 22*** (4), 22 29.

Englson,D. (1985). A guide to curriculum planning in environmental education (Madison, Wl, ,Department of public in instruction).

Gillet,A., Doglas,B., Thomas, G. ,and Paul,P. (1991). The effects of wilderness camping and hiking on the self concept and environmental attitudes and

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

knowledge of twelfth graders, ***Journal of Environmental Education,22,*** (3). **33-43.**

Goodall, S. (1994). ***Developing environmental education in the curriculum.*** London: Pub Fulton.

Hardwick, S. , and Holtgrieve, D., (199). ***Geography for educators.*** New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Iozzi, L. (1989). What research says to the educator. part one: environmental education and the affective domain, ***Journal of Environmental Education, 20*(3)**,3 9.

Jarolimek, J. (1977). ***Social studies competencies and skills.*** Macmillan publishing. Co. Ins, New York.

Jaus,H. (1984). The development and retention of environmental attitudes in elementary school children. ***Journal of Environmental Education . 15.*** **(3). 33-36.**

Kinsey, and Wheatly,J. (1984). The effect of an environ studies course on the defensibility of environmental attitudes. ***Journal of Research in science teaching, 21,*** (7). 75 8 8.

Liou,C. (1993). Environmental knowledge attitudes,behavioral Intention, and behaviour of preseve elementary teachers in Taiwan. the Republic of china. University of Florid. ***Dissertation Abstracts service,*** (No AAC9314 4).

Miglbrini, K. (1979). An experimental study of the effectiveness of the environmental education program of the expressed attitude of mild schools student, Michigan state university,1978, ***Dissertation Abstracts international, 39,*** (12) , (No 72 8).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

Morgan, R. , and Richmond, J. (1977). A national survey of the environmental knowledge and attitudes of the fifth years pupils in england. *(Eric, Columbus, Ohio University, (No. ED134478).*

Mosothwane, M. (1991).An assessment of Botswana presevice teachers environmental content knowledge, attitude towards environmental education and concern for environmental quality. university of Georgia.. ***Dissertation Abstract International,*** ( ). (No.AAC 9124323).

Murdoch, K. (1994). ***Ideas for Environmental Education in the Elementary classroom.*** Heienemann,3 1 Hanover. S, New Hampshire.

Musser,L. and , Malkus, A. , (1994). The children's attitudes toward the environmental scale. ***Journal of Environmental Education, 25*** (3) , 22 2 .

Neogly, R, Events, and Dean, N. (1981). ***hand book for effective curriculum development.*** New York: rain hart and Winston.

Roger,T. (1981). A Comparative study of the impacts of energy& man's environmental knowledge upon fifty grade students. university of Wyoming. ***Dissertation Abstracts international,61,*** (1) , **(No. 4968).**

Rose, E.,and Card, j. (1985). Environmental knowledge and commitment of selected university students. (***ERIC Document Reproduction service No. ED 254406).***

Shrigley, R. (1983). The attitude concept & science teaching. ***Science Education. 67 (4)***, 425 442.

Subbarini,.S. (1991). Environment knowledge of in service classroom teachers enrolled in the certification program at Yarmouk University. ***Environmental Education& information,*** **19** (3), 129 142.

Stennhouse, L. (197). ***An Introduction to Curriculum Research& Development.*** London: Heinemann Educational Books Ltd.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

Stolman, G.(1991). Geography education. Themes and concepts. Michigan social studies textbook. 1,n1.

Sytnik. M. , Cherednichenko, S. , Sakhaev, G. , Lebedinsky,. P. , Voloshin, V. ,and Kolybin,. A. (1985). ***Living in the environmental: sourcebook for environmental education.*** Unesco: unep.

Unesco. (1977). ***The international environmental education program LEEP.*** Paris: Unesco.

Worthen,B, white,K, Fan,X. and Sundweeks,R. (1999). ***Measurement& assessment in school*** **(nd ed).** United States: longma.

Welton, D, and John. M. (1981). ***Children& Their world: strategies for teaching social studies*** (nd ed.) Boston.

Zimmer,J,w. (1985) " Text structure& retention of prose" ***The Journal of Experimental Education,53 (4) , 3 - 33.***

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ABSTRACT

Bani Faris ،"Mahmoud Jum'ah" Salem. Developing the Geography Curriculum in Light of Environmental Education Standards and Measuring its Effectiveness in Developing Attitudes and Environment Concept Achievement in Primary 10th Grade Students in Jordan. Doctoral Dissertation in the Yarmouk University 2008 (Supervisor Prof. Dr. Ibrahim Al Qa'oud).

The purpose of the present study was to develop primary 10th grade geography curriculum in light of environment education standards. The study attempted to identify the effect of the developed curriculum on attitude development and environmental concept achievement ،as revealed by developing a sample unit. The study attempted answering the following questions:

1. What were the environment education standards that need to be specifically considered in the 10th grade geography?
2. To what extent were environment education standards available in the primary 10th grade geography?
3. What were the components of the developed primary 10th grade geography in light of environment education standards?
4. Were there statistically significant differences at (α=0. 05) in development of primary 10th grade student's attitudes towards environment education attributed to group ،gender and their interaction?
5. Were there statistically significant differences at (α=0. 05) in environmental concept achievement by primary 10th grade students attributed to group ،gender and their interaction?

The sample (n=281) consisted of primary 10th grade students within Alkora provincial Directorate of Education 2007/2008. Four schools were randomly selected including: Al Ashrafia Boy Secondary ،Al Ashrafia Girl

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

Secondary ،Bait Edis Boy Secondary،and Kufr Awan Girl Secondary schools from which four classrooms were randomly selected to serve as the experimental group (n=143). Similarly ،four randomly selected classrooms from the same schools served as the control group (n=138).

To achieve the study goals ،an Environment Education Standards Inventory ،which identified standards to be contained in the geography curriculum ،was developed with adequate validity. Content analysis was made to identify availability extent of such standards in the primary 10th grade geography curriculum. Environment education standards-based primary 10th grade geography curriculum was suggested from which an instructional unit with adequate validity was developed.

The developed instructional unit was taught to the experimental group students whereas the control group students studied the same unit as in the typical curriculum. The attitudes towards the environment education scale and environmental concepts achievement test were administered as pretestand post-test.

Results indicated lower ،moderate،and high availability levels of environment education standards in the areas of "goals" ،"content and assessment"،and "means ،methods،and activities" respectively. Results also indicated statistically significant differences in favor of the experimental group attributed to the developed curriculum and instructional unit. Significant differences were also found in developing attitudes towards the environment education environmental concept achievement by primary 10th graders in schools within Alkora province. Findings indicated no statistically significant differences in environment concepts achievement among male and female students whereas statistical differences were found among male and female

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

students on the attitudes towards environment education scale which were in favor of males.

In light of earlier results ،the researcher recommended that 10th grade geography curriculum should be revised. Environment education standards need to be included in the geography curriculum particularly those domains and standards which had low to moderate availability levels. Further studies on developing other curriculum's for different school levels should be conducted in light of the environment education.

Key Words: Curriculum development, Environment Education, Environmental Attitudes, Environmental Concepts Achievement.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University